Lazsádi Csilla

A mikrokörnyezeti tényezők hatása a szociális kompetencia fejlődésére óvodáskorban



Presa Universitară Clujeană

Lazsádi Csilla

A mikrokörnyezeti tényezők hatása a szociális kompetencia fejlődésére óvodáskorban

Presa Universitară Clujeană / Kolozsvári Egyetemi Kiadó

2017

Referenţi ştiinţifici:

Prof. dr. Fónai Mihály
Prof. dr. Vámos Ágnes

ISBN 978-606-37-0304-1

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETŐ

1.1. A kutatás célja és fogalmi kerete

Az 5-6 éves Margitka babákkal játszik. Egy csoporttársa, Panna[1]*, leül a háta mögé, és elkezdi rendezni a babaruhákat:*

- *Csak elrendezem a ruháit, jó?- szólal meg Panna.*

Margitka továbbra is fésüli a babáit, nem szól semmit.

- *Azok az ő babái! – szalad oda jobb oldalról egy harmadik kislány, Margitka tulajdonát védve.*
- *Csak elrendezem a ruháit – szól Panna, és tovább tesz-vesz lágy kézmozdulatokkal, dőlt fejjel jelezve gyönyörködését a ruhadarabokban.*
- *Nem vagyok a barátod! – rivall rá Pannára, és szalad ki a játéktérből a harmadik.*
- *A barátom vagy?– kiált utána Panna. A keze a babaruhán marad, a tekintete a kislány után emelkedik.*

Naponta számtalan interakció születik az óvodai környezetben, amelyben a gyermekek változatos módon gyakorolhatják a társas érintkezést. Társas szituáció az is, amikor a nagycsoportos fiúk csapatokba rendeződve légi támadást szerveznek a hintákról, de az is, amikor két 3 éves ül egymás mellett és egyszerűen együtt vannak. Együttlétük abból ismerhető fel, hogy amikor az egyik gyermek megmozdul, a másik is ugyanabba az irányba fordul, pedig látszólag mindketten külön-külön a saját labdájukat nézegetik. A kiemelt párbeszédes játékhelyzet és a felsorolt példák olyan kérdéseket vetnek fel, amelyekre több kutatás is épülhetne:

- Mi történik a lányok játékában? Mi a fiúkében?
- Hogyan játszanak együtt a gyermekek 3 évesen és hogyan 5-6 évesen?
- Milyen a viszony a három kislány között? Kedvelik egymást vagy sem? Ki kit kedvel, kit mellőz? Ki a legnépszerűbb a három kislány közül?
- Aki népszerű, az jó barát? Aki népszerű, az jó szociális kompetenciával rendelkezik, vagy azért népszerű, mert szép babája van?
- Mi szabályozta az interakciót a kislányok között? A tárgyak – a babák, a ruhák –, vagy a babákkal rendelkező lány csoportbeli státusza? Ezek állandósult viszonyok vagy kizárólag erről a helyzetről szólnak?

---

[1] A történet egy valós óvodai játékhelyzetet ír le saját megfigyelés alapján, a nevek fiktívek.

- Hogyan befolyásolja az anyagi helyzet az óvodai társas viszonyokat? Lásd, a kislánynak szép babái vannak, szép ruhákkal, amelyet a szülei megvásároltak.
- Panna, aki vágyakozott a kislány babáinak „csak a ruhaszegélyét megérinteni” milyen családi körülmények között él? Vajon eltér a babás kislány családjának társadalmi helyzetétől?
- Milyen típusú agressziót alkalmazott a szituációban harmadikként belépő lány? Ezzel szemben hogyan nyilvánul meg az agresszió a fiúk játékában?
- Milyen társas megküzdést alkalmazott Panna, amikor játszani akart a babaruhákkal? Milyen megküzdést, amikor a társa konfliktust szított?
- Milyen képességek és jártasságoknak van birtokában Panna, melyeknek köszönhetően így reagált?
- A Panna családjában milyen tényezők járulnak hozzá ahhoz, hogy társas helyzetben kérdez, indokol, egyezkedik?

A kérdések a pszichológia, a szociológia, a pedagógia területét szinte elválaszthatatlan módon érintik, és egyben igazolják a posztmodern gyermekkutatások interdiszciplináris törekvéseinek létjogosultságát.

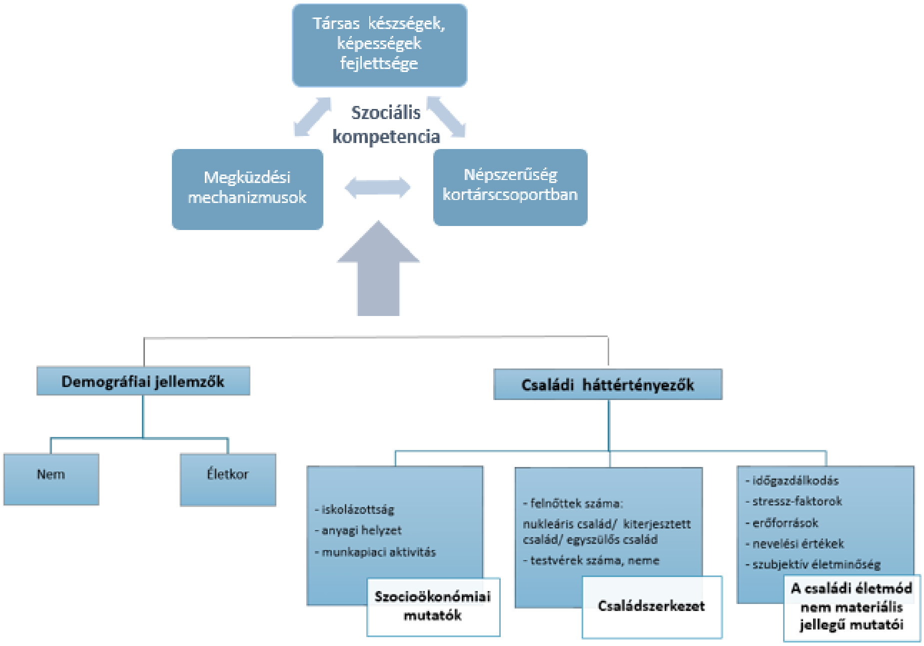
Jelen kutatásunk középpontjában az óvodás gyermek szociális kompetenciája és társas fejlődésének családi háttere áll, melyet szociológiai hangsúllyal, de tudományközi jelleggel vizsgálunk két nagy kérdéskörbe csoportosítva:

- Az általunk vizsgált szociális kompetencia mutatók és a köztük levő kapcsolatok igazolják-e az óvodáskori társas viselkedésnek az empirikus kutatások alapján feltételezett sajátosságait?
- Milyen strukturális – demográfiai, szociális és gazdasági-kulturális – tényezők járulnak hozzá a gyermekek szociális kompetenciájának fejlettségéhez?

Kutatásunkkal arra vállalkozunk, hogy feltérképezzük a marosvásárhelyi óvodások szociális kompetenciájának sajátosságait, és megvizsgáljuk ezek kapcsolatát a demográfiai és a családi háttértényezőkkel. A szociális kompetenciát a következő indikátorok mentén elemezzük: (1) az óvodai társas konfliktusokban alkalmazott interperszonális megküzdések, (2) az óvodában és az otthoni körülmények között megfigyelhető társas képességek és készségek fejlettsége, és (3) a kortárscsoportban szerzett közkedveltség. A család, mint elsődleges szocializációs környezet, sokrétűen járul hozzá a gyermek társas fejlődéséhez, elsősorban gondozási funkcióján, modellnyújtásán, nevelési eszközein keresztül, de ezekben érvényre jut a szülők társadalmi-gazdasági helyzete, életminősége is.

Dolgozatunkban *az óvodások szociális kompetenciájának a társadalmi meghatározottságára* vagyunk kíváncsiak. Kutatjuk ezt egy olyan korban, amikor a társadalomtudományokban a hagyományos szerepek megbomlásáról, a társadalmi rétegek életstílusa közötti éles vonalak elmosódásáról, sőt – a multimédia hatásának következtében –, a gyermekkor és a felnőttkor határának eltűnéséről írnak a kutatók. A társadalmi folyamatok ma sokrétű szocializációra, a megfelelés állandó keresésére, folyamatos alkalmazkodásra késztetik az egyént, és mivel az óvodáskor a társas készségek elsajátításának egy érzékeny szakasza, ezért már e korai életciklusban kiemelt fontosságú a szociális kompetencia vizsgálata. A vizsgált társadalmi tényezők magyarázatához elméleti keretet a funkcionalista, interakcionalista, valamint a tőke- és rétegspecifikus szocializációelméletek nyújtottak.

A fogalmi keretet az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: ***Az értekezés fogalmi kerete (Forrás: a szerző)***

A doktori tézis részben feltáró, részben magyarázó kutatásra vállalkozik. Magyarázó, mert a szociális kompetencia és a demográfiai, családi háttértényezők kapcsolatának magyarázatát tűzi ki célul, de mivel kevés előzményre alapozhat, ezért elsődleges célja azoknak az összefüggéseknek a feltárása, amelyek mentén további mélyreható vizsgálatokat érdemes végezni. Feltáró abban az értelemben is, hogy több mérőmódszert

alkalmazunk – ezek együttes használatának hatékonyságát szintén célunk megismerni, és erre vonatkozóan tanulságokat megfogalmazni. A kutatás módszertanilag is felel a posztmodern kihívásokra. A felmérésben törekszünk a többszempontú megközelítésre: az óvodásról információt gyűjtünk a szülőktől, a pedagógustól, a csoporttársaitól és a vizsgált gyermeket is megkérdezzük. A gyermekek a saját életkori szintjükön rendelkeznek a legjobb képesség- és készségrendszerrel (Buckingham, 2002), ezért mérőeszközeink korspecifikusan vizsgálják a szociális kompetenciát.

„What gets measured, gets treasured" – mondja az angol szójárás. Az óvodások szociális kompetenciájának és mikroszociális feltételeinek módszeres mérésével szeretnénk hozzájárulni az óvodáskori társas jellemzők és szocializációs folyamatok interdiszciplináris kutatásához, valamint a differenciált, környezeti kontextusba ágyazott megelőzés és fejlesztés megalapozásához. A gyermekkor azért is speciális szakasza az életnek, mert a gyermek nem maga választja meg az életkörülményeit, fejlődése pedig nem várhat a feltételek javulására, állítja Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2005). A gyermekkori társas viselkedés előrejelzi a felnőttkori magatartásproblémákat (Diener és Kim, 2003; Eisenberg és mtsai, 1996; Ladd és Price, 1987), ezért a szociális kompetencia és befolyásoló tényezőinek kutatása egy korai befektetés és hosszú távú felelősség.

1.2. A szociális kompetencia kutatásának fontossága, időszerűsége

A szociális kompetencia fogalma Howard Gardner (1983) amerikai pszichológia- és pedagógia professzor jóvoltából került a figyelem középpontjába. Gardner (1983) az intelligencia nyolc különböző formáját azonosította, ezek a következők: nyelvi-verbális, logikai-matematikai, képi-térbeli, zenei, testi-mozgásos, természeti, társas (interperszonális) és személyes (intraperszonális, önismereti) intelligenciák. Az utóbbi kettő együttesen alkotja a szociális kompetenciát.

A szociális kompetenciának, mint az egyéni intelligencia egyik formájának, a jóléti társadalom fejlődésében fontos szerepet tulajdonítanak a jelenlegi gazdasági, politikai szervezetek. Az *OECD* (Organization for Economic Co-operation and Development) 1997-ben indította DeSeCo (Defining and Selecting Key Competences) nevű programját, melynek során az európai kutatók különböző szakterületeken végzett vizsgálataik alapján arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen kompetenciákra van

szükség a sikeres élethez és a jól működő társadalomhoz. A kutatások mentén az Európa Tanács nyolc kulcskompetenciát fogalmazott meg, melyeket az összefoglaló jelentés három kategóriába sorol, ezek a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia (OECD, 2005). Nagy József (2007, 30) a személyiség funkcionális modelljében a kompetencia-hármast kiegészíti a speciális/szakmai kompetenciával és *egzisztenciális kompetenciáknak* nevezi őket, mert *„az ember esetében a biológiai túlélés mellett az egyed és a faj (a család, a csoport, a társadalom, az emberi faj) életminőségének megőrzése és javítása is a létfunkciókhoz tartozik"*.

A késő modern és posztmodern szociológiai tanulmányok szintén felhívják a figyelmet a szociális kompetencia fontosságára. Mihelyt a hagyományos társadalmi normatívák felbomlottak, megnőtt az egyén felelőssége *a személyes helyénvalóság* keresésében (Rényi, Sík és Takács, 2014). Adott a szabadság az életmód megválasztására, a társadalmi mobilitás megvalósítására, azonban ezáltal nagyobb az egyénre nehezedő kihívás az „én meghaladására". Ez olyan készségek megvalósításával lehetséges, mint *kezdeményezőkészség, jó* kommunikációs készség, rugalmasság – elemzik Martuccelli és Ehrenberg gondolatait a magyar szociológusok (Rényi, Sík és Takács, 2014). A kor értékei között elsődleges helyen szerepel az anyagi javak mellett a kommunikáció, függetlenség, nyitottság. Az egyénnek egyszerre kell megfelelni az autonómia, sokszínűség, együttműködés követelményeinek. A *kooperatív technikák* alkalmazása egyre nagyobb teret nyer az oktatásban (Józsa és Székely, 2004; Kagan, 2004) és a munkahelyen (Landrum, Hettich és Wilner, 2010): a kiscsoportos problémamegoldás, a csapatmunka, a projektekben való együttműködés kontextusaiban a társas készségek alapfeltételei az érvényesülésnek. A szervezetek, cégek vezetői a karriermegvalósítás, a szakmai siker és hatékonyság eléréséhez nélkülözhetetlennek vélik a szociális kompetenciát (Baytor és Cabrera, 2014; Carter, Murray és Gray, 2011). A PISA (Programme for International Student Assesment) nemzetközi mérés, ugyan elsődlegesen a szövegértés, matematika és természettudomány területén méri fel a 15 éves diákokat, de fontosnak tartja a szociális készségeket mind a kooperatív, mind a kompetitív tanulás szempontjából (Ministerul Educatiei, OECD/PISA, 2010), a 2018-as felmérés alkalmával pedig a feladatok már igénybe fogják venni a gyermekek együttműködési készségeit is (OECD, 2015).

Számos kutatás igazolja **a szociális kompetencia jelentőségét az iskolai sikerességre nézve** (Lazsádi, 2013a, 2013b). Ezeknek egy része *a későbbi magatartás zavarok megelőzését* tartották szem előtt, és azt bizonyították, hogy az óvodáskorban alacsony szociális kompetenciával rendel-

kező gyerek, kisiskolás és serdülő korában is magatartásproblémákkal küzd, gyakran iskolakerülővé válik (Antrop-González, 2010; Emond és mtsai, 2007; Mclelland, 2006; Parker és mtsai, 2004; Richardson, 2000; Ladd és mtsai, 1999). A kutatásoknak jelentős hányada *az iskolai teljesítmény előfeltételeként* emlegeti a szociális kompetenciát (Denham és mtsai, 2012; Stan, 2012; Zsolnai, 1999; Denham, Brown és Domitrovich, 2010; Zins és mtsai, 2007; McClelland és mtsai, 2007; Izard és mtsai, 2001). A CASEL kutatócsoport (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) meta-analízist készített az óvodás kortól iskoláskor végéig a gyermekek iskolai teljesítményének és a szocioemocionális képességek kapcsolatáról. A következtetésük egybehangzóan az, hogy a gyermekek szociális-érzelmi fejlesztése szükségszerű. Beavatkozási programjuknak hatására a proszociális magatartás és iskolai eredmények egymással pozitívan korreláltak, míg az antiszociális viselkedések jelentősen csökkentek (Durlak és mtsai, 2011; Weisberg, 2008). Romániai viszonylatban Surdu (2011) az első osztály kezdetén és végén mérte fel a gyerekek szociális kompetenciáját és összefüggést talált a matematikai és írás-olvasási képességekkel. Az óvodai egyéni megfigyelőlapok, vagy az iskola előtti pszichológiai felmérésének társas készségekre vonatkozó itemei is arra utalnak, hogy a szociális kompetencia bizonyos szintje nélkül az iskolai alkalmasság nem teljesül, az iskolaérettséget ugyanis nem a magas intelligenciahányadossal, hanem az alkalmazkodási készséggel, a helyzetmegértéssel, a kitartással, a decentrálás képességével, az önkifejezés képességével jellemzik.

A szociális kompetencia a mentális egészséggel, az önvédő mechanizmusokkal is szoros kapcsolatban áll (Spitzberg, 2008; Garmezy, Masten és Tellegen, 1984). A reziliencia szempontjából kiemelkedő gyerekeknél hatékony társas készségeket, aktív szociális problémamegoldó stratégiákat figyeltek meg és arra való képességet, hogy mások pozitív figyelmét felkeltsék (Ştefan és Miclea, 2013; Werner, 2000). A reziliencia rugalmas ellenállóképességet jelent, amely akut stressz, kockázatok esetén is sikeres alkalmazkodást feltételez (Masten, 1994) – előfordul, hogy a hatékony copinggal (a stresszkeltő emóciókkal való megküzdéssel) azonosítják, de szélesebb körben elfogadott, hogy a megküzdési stratégiákat a szociális készségekkel karöltve a rezilianciához szükséges védőfaktorok közé sorolják – a probléma-központú megküzdés hiánya például rizikó-faktornak számít (Rutter, 2000). Ideillő Albert-Lőrincz Enikő gondolata, miszerint *„a szociális kompetencia növelése az identitás kikristályosodásának feltétele”* (Albert-Lőrincz, 2011, 13).

A szociális kompetencia óvodáskori vizsgálatának fontosságát igazolja a nagyszabású DIFER mérés (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer), az eredmények szerint ugyanis a társas készségek szintje gyerekenként már az iskoláskor elején nagymértékben különbözhet (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazakasné, 2004). A mintegy 20.000 magyarországi gyermek felmérésének eredményei azt mutatták, hogy iskolakezdéskor a tanulók 15%-a fejletlenebb a középső csoportosok átlagánál, míg közel 15%-uk fejlettebb az első osztályosok év végi átlagánál, de a középső csoportosok és az első osztályosok körében is előfordulnak olyan gyermekek (kb. 4%), akik csupán a hároméveses átlagának felelnek meg. Az életkor előrehaladásával a fáziskülönbségek növekedésére számíthatunk, az a különbség, ami kevésbé volt meghatározó 6 éves korban, 15 éves korban már nagyon nagy differenciát mutat (Nagy, 2002, 2007).

Az említett empirikus kutatások összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a szociális kompetencia az egyén jóllétének és társadalmi érvényesülésének része. A társas készségek korai hiányosságainak összefüggése a későbbi magatartásproblémákkal, diszfunkcionalitásokkal, gyenge iskolai teljesítménnyel, illetve a diákok közötti szakadék növekedése az életkorral biztos irányjelző arra nézve, hogy a szociális kompetencia korai kutatása és fejlesztése nem elhanyagolható. Ezzel kapcsolatban a kutatók kettős javaslatot tesznek a korai szocializációban történő megelőzésre: a kockázatokat minél fiatalabb életkorban kell tetten érni és csökkenteni kell hatásukat makro-, mezo- és mikroszinten egyaránt, ugyanakkor a gyermekeket védőmechanizmusokkal szükséges felvértezni (Darvas és mtsai, 2008).

1.3. A szociális kompetencia óvodáskori kutatásának és fejlesztésének helyzete Romániában

Az utóbbi 30 évben a gyermekek társas készségeinek vizsgálata nagy érdeklődést váltott ki a pszichológia és a pedagógia kutatóinak körében – de ez csak az angol nyelven olvasható szakirodalomból derül ki, ugyanis magyar nyelvterületen kevés (Nagy József és mtsai, 2001, 2004; Zsolnai és mtsai, 2007, 2008, 2010, 2012; Kasik, 2007, 2010; Kasik és Gál, 2014), román nyelvterületen pedig még kevesebb tanulmány született a témában (Surdu, 2011; Crişan, 2011). Nemzetközi viszonylatban a szociológiai kutatások közt is igen ritka a kora gyermekkori szocialitás elemzése a társadalmi folyamatok tükrében. Ennek egyik lehetséges oka módszertani jellemzőkben kereshető. Az óvodások felmérésére az írás-olvasás készségek hiányában nem alkalmazhatók önkitöltős kérdőívek, ugyanakkor számolni kell ebben a

korban a gyermekek gondolkodásának vágy- és helyzetvezérelt jellegével. A válaszok instabilitása, valamint a gyermekeknek a felnőttektől való függősége miatt indokolt több vizsgálati személy szempontját figyelembe venni a felmérésben. Nem elhanyagolható a szülői jóváhagyás megszerzése sem a kutatás megvalósításához. Az óvodás korosztály kutatásának módszertani sajátosságait összegezve láthatjuk, hogy nagy időbefektetést és humánerőforrást igényel a megszervezése. A szociális kompetencia kutatásának népszerűtlensége valószínűleg annak is köszönhető, hogy szerteágazó komponensei, valamint intra- és interperszonális vetületei nehezen mérhető mutatókkal állítják kihívás elé a terület szakembereit.

A romániai tudományos kutatások között csak az utóbbi években jelentek meg az óvodások társas készségeit vizsgáló mérések. Crişan 2011-ben védett disszertációjában foglalkozik az óvodai szocioemocionális fejlesztés hatékonyságával, de kutatásának középpontjában az érzelmi intelligencia áll. Surdu (2011) a társas készségek iskolai teljesítményre vonatkozó előrejelző szerepét értékeli. Miclea (Ştefan és Miclea, 2013; Ştefan és mtsai, 2009) az érzelmi ismeretek és szociális problémamegoldás képessége között mutat ki kapcsolatot. Az erdélyi magyar kutatók (Péter és Veres, 2014; Csibi, 2006; Lazsádi, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b) a magyarországi forrásokból inspirálódnak, ahol a 2000-es évektől, az említett DIFER méréssel kezdődően, megszaporodtak az óvodáskori szociális kompetencia kutatások (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Nagy és mtsai, 2004; Konta és Zsolnai, 2002). Mindezekkel együtt az óvodáskori szociális kompetencia vizsgálatára eddig kevés kutatói figyelem irányult a romániai, erdélyi, illetve a pedagógusok számára elérhető magyarországi vizsgálatokban.

A romániai közoktatásban az utóbbi években kezd teret nyerni a kompetencia alapú oktatás, melynek keretében a korábbinál több figyelem jut az óvodások szociális kompetencia fejlesztésére is. A romániai Óvodai Tanterv (Ministerul Educaţiei şi Cercetării, 2008) a szociális és érzelmi fejlesztést az integrált nevelés egyik területének nevezi meg, a személyiségfejlesztést pedig a mindennapi tanrend kötelező programjai közé iktatja. A curriculum által ajánlott hat nagy téma közül négybe is jól beilleszkednek a szociális kompetencia fejlesztésének feladatai, ezek a következők:

- Ki vagyok?/Kik vagyunk?
- Hogyan fejezzük ki érzelmeinket?
- Ki és hogyan tervez és szervez?
- Mi akarok lenni?/Milyen akarok lenni?

A témakörök operacionalizált feladatai is tartalmaznak a szocio-emocionális fejlesztésre vonatkozó követelményeket, mint például *énkép alakítása, önismeret fejlesztése*, a *társas kapcsolatok alakítása* (szokások, jogok és kötelességek, meggyőződések, család, társak, barátok), a *gondolatok, érzések, meggyőződések kifejezése nyelvi eszközökkel és a különböző művészetek kifejezési formáival*. A curriculum hiányosságának tekintjük azonban, hogy ezekhez a feladatokhoz a hagyományos, megszokott heti tematikákat javasolja és módszerekben sem ajánl megoldásokat. Minekutána a magyarországi pedagógusok a három legnagyobb szakmai kihívás közé sorolják az agresszió- és konfliktuskezelést (Vámos, 2016), valószínűnek tartjuk, hogy az erdélyi magyar pedagógusok számára is a tanrenden kívül is fontos kérdés a társas konfliktusok megelőzése, kezelése. Úgy a megelőzés, mint az intervenció hatékonyságában akadályt jelenthet, hogy az óvónők képzéskínálatában kevés az olyan helyi képzés, amely a társas készségek módszeres fejlesztését célozza meg, vagy a szocializáció társadalmi differenciáltságára vonatkozóan biztosít elméleti tájékozottságot. A Pedagógusok Háza (Casa Corpului Didactic) képzéskínálatában[2] az utóbbi években megjelentek ugyan olyan kurzusok, műhelyek, amelyek a szociális kompetencia korai fejlesztését érintik, de a régiók között jelentős különbségeket és hangsúlyeltolódásokat észleltünk a képzések tematikája szempontjából. A teljesség igénye nélkül olyan megyéknek a 2015–2016-os képzéskínálatát vizsgáltuk meg, ahol magyar anyanyelvű oktatás folyik, legyen az tömbmagyar vagy szórvány vidék. A pedagógus személyiségének fejlesztése vagy a szociális kompetencia fejlesztésének módszereit illetően a következő tárgyú képzéseket találtuk: *A kommunikációs kompetenciák fejlesztése tanórán, Tárgyalási technikák, Kreatív önismeret művészetterápiás gyakorlatokkal, A korai iskolaelhagyás megelőzésének módszerei, Beavatkozási módszerek alkalmazkodási nehézségek esetén, Viselkedésproblémák és kezelésük, Hatékony kommunikáció a szülőkkel.* A felsorolt tematikák Hargita és Bihar megye képzési listájáról származnak, a többi megyében elenyésző mértékben ajánlanak a szociális kompetencia elméleti vagy/és gyakorlati megközelítéseire vonatkozó tájékoztatásokat, tréningeket, Maros megyében nem találtunk ilyen képzést.

A nemzetközi kutatások arra hivatkoznak, hogy az óvodapedagógusok legalább ugyanolyan fontosnak tartják a szociális kompetenciát, mint a kognitív képességeket, ismereteket (Lee, 2006; Diener és Kim, 2003),

---

[2] Minden megye képzéskínálata megtalálható az interneten a Pedagógusok Háza megyei hivatalos honlapján, mi a Maros, Hargita, Kovászna, Kolozs, Arad, Szatmár, Bihar megyék honlapjait vizsgáltuk, a címeket az irodalomjegyzékben közöljük.

és azokat az óvodákat találják eredményesnek, ahol a gyermekek kognitív és szociális fejlesztését komplementárisan valósítják meg (Sheridan, 2011). Romániában nem készült hasonló felmérés a pedagógusok elképzeléseiről és attitűdjéről a szociális kompetencia fontosságát illetően, de széleskörű érdeklődésről tesz tanúságot a fokozati dolgozatukat készítő óvónők, tanítónők vállalkozása a szociális kompetencia mérésére és fejlesztésére[3]. Ezeknek a kutatásoknak azonban változó a kimenetelük, ugyanis mérőeszközök hiányában több pedagógus feladja kutatását, az elkészült munkák nem mindig tesznek eleget a kutatásmódszertani követelményeknek, a helytálló kutatások pedig ritkán kerülnek publikálásra.

A társas készségek, képességek fejlesztésére kidolgozott és nemzeti szinten elfogadott prevenciós vagy intervenciós programról nincs tudomásunk Romániában sem az ország nyelvén, sem magyar nyelven, de még azoknak a programoknak a helyi adaptációi sem valósultak meg, amelyek a 90-es évektől Európában és az Egyesült Államokban teret hódítottak, mint például az SST szociális készségfejlesztő tréning – Social Skill Training (Trower, Bryant és Argyle, 1978), a PATHS óvodai program – Promoting Alternative Thinking Strategies (Domotrovich és mtsai, 1999, 2007), Biztos indulás! – StrongStart Pre-K (Merell, 1994), illetve a szociális problémamegoldó modell alapján az ICPS I. – I can problem solve I. (Shure, 2000)[4]. Néhány szocio-emocionális fejlesztést szolgáló rövidebb távú intervenció (maximum 10 alkalom) országunkban is született, de számuk elenyésző és a kísérleti csoportok létszáma is alacsony (Ştefan és Miclea, 2013; Ştefan, 2008, 2009). Az erdélyi magyar gyermekekre Péter Lilla és Veres Éva (2014) dolgozott ki programot, akik bábos mesefeldolgozással fejlesztik az együttműködési készségeket, illetve óvodai projektterv-minta készült a társas készségek fejlesztésére (Lazsádi, 2012).

Mivel a szocializációban nagy szerepe van az óvodának, Mollenhauer (2003, 145) szerint nagyobb mértékben kellene *„a családon kívüli tanulási »tereppé« válnia”*, hiszen azáltal, hogy a szocializációnak nem a családi jellege domborodik ki, megakadályozhatja azt, hogy a családtól való függés konzerválódjon. Az intézményes nevelésnek azonban előbb jól kell ismernie a gyermek elsődleges szocializációs környezetét ahhoz, hogy hatékony prevenciót alkalmazzon. Dolgozatunkkal, reméljük, hogy hozzájárulunk ennek megvalósulásához.

---

[3] Személyes tapasztalatból származó információ azon Maros megyei magyar óvónőkkel való konzultálás alapján, akik tanácsadás céljából megkerestek a fokozati dolgozat témájának kiválasztása kapcsán.

[4] A fejlesztő programokról részletesebb leírást a Minőség és versenyképes tudás című Neveléstudományi Konferencián közöltünk (Lazsádi, 2013).

2. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁSÁNAK SZAKIRODALMI MEGALAPOZÁSA

A szociális kompetencia pontos körülhatárolása, összetevőinek és befolyásoló tényezőinek sokasága miatt mindmáig kihívás a szakemberek számára. A fejezetben először meghatározzuk magát a fogalmat, bemutatjuk a szociális kompetencia néhány modelljét, majd kitérünk az általunk vizsgálat indikátorainak sajátosan óvodáskori jellemzőire és nemi különbségeire.

2.1. A szociális kompetencia meghatározása

A kompetencia fogalom latin jelentésének megfelelően a köznapi nyelvben illetékességet, valamire való alkalmasságot jelent (Magyar értelmező kéziszótár, 2006). A kompetencia tudományos értelmezését a szakirodalomban Chomsky (1967) nyelvi kompetenciára alkalmazott fogalomalkotásáig vezethető vissza: szerinte velünk született adottságok alapján, viszonylag kevés tanulási tapasztalat révén mindenki megtanulja az anyanyelvének alapelveit és szabályait, és az így elsajátított tudást aztán hatékonyan használja végtelen sok helyes mondat megalkotására. Nagy József (2002, 2010) is a Chomsky (1967) kompetencia-fogalomból indul ki, értelmezésében a kompetencia *az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás hatékonyságának belső feltétele,* a személyiség egy sajátos funkciójának teljesítésére való alkalmasság. Nagy (2010) modelljében a kompetencia a személyiség legátfogóbb, öröklött és tanult hierarchikus komponensrendszere, egy kompetencia három-négy tucatnyi alapképességből, több száz alapmotívumból, alapszokásból, készségből, néhány tízezer alapismeretből, alaprutinból áll.

A szociális kompetencia meghatározására több próbálkozás született, ezek közül csak néhányat emelünk ki. A 70-es évek végétől gyakran hivatkoznak Trower és munkatársai (1978) meghatározására, mely szerint a szociális készségek úgy teszik alkalmassá az egyént a cél elérésére adott szociális interakción belül, hogy az mások számára ne okozzon kárt. Argyle (1983) értelmezése hasonló, szerinte a szociális készségek által a gyermek képes elérni a kívánt hatást a másik személynél. Waters és Sroufe (1983, 81) általánosabban fogalmaz, célnak magát a személyiségfejlődést jelöli meg adott szocializációs közegben: *„szociálisan kompetens az, aki a*

környezeti és személyes erőforrásait úgy tudja felhasználni, hogy jó eredményeket érjen el a fejlődésében". Saarni (1999) a szociális kompetencia lényegét a dinamikus környezethez való alkalmazkodásban látta, amely kiegészül azzal a képességgel, hogy számba tudja venni, hogy mikor melyik cselekvés lesz hatékony. A szociális kompetenciát és az érzelmi kompetenciát kölcsönösen egymásba fonódó, egymást segítő készség- és képességrendszerként értelmezte.

Habár nem született egy általánosan elfogadott globális értelmezési keret, a fenti meghatározások kisebb eltérésekkel egybehangzóak, illetve kiegészítik egymást: a szociális készségek társas interakciók megvalósítását szolgálják, de nem vezetnének célra érzelmi tényezők nélkül. Egyetértünk Waters és Sroufe (1983) megközelítésével, miszerint a kompetencia több, mint egy helyzet megoldásának képessége, a szociális hatások folyamatos integrálását feltételezi, célja pedig a társas hatás-visszahatás mellett maga a fejlődés. Saját elképzelésünkhöz Semrud-Clikeman (2007, 1) meghatározása áll a legközelebb, miszerint szociális kompetenciának nevezhető az egyénnek az a képessége, hogy *„adott helyzetben megértse a másik perspektíváját, tanuljon előzetes tapasztalatokból és alkalmazza tudását az örökösen változó szociális térben. […] Az a képesség, hogy kezelni tudja a társas kihívásokat*"[1]. Ez a megfogalmazás kifejezi a szociális kompetencia alkalmazásának szituacionális jellegét, és utal a kompetencia elsajátítására: az érés, a tanulás és a környezeti hatás folyamataira.

Mivel a szociális kompetencia fogalmának jelentéstartalma nagyon átfogó, igen változatos az is, ahogyan a kutatók a hozzá tartozó készségeket és részképességeket értelmezik. A következő alfejezetben röviden bemutatjuk azokat az elméleti megközelítéseket, amelyek mentén a szociális kompetenciáról való tudományos gondolkodás alakult.

2.2. A szociális kompetencia összetevői a különböző elméleti megközelítések tükrében

Zsolnai Anikó és Kasik László (Zsolnai 2010, 2012; Kasik, 2007) a szociális kompetencia modellezésének három fő irányát különítik el: a viselkedésre fókuszáló, a kognitív és az affektív-szociális irányú megközelítést, ugyanakkor bemutatják a három komponens jelentőségét azonos arányban elismerő integratív modellt, mely napjaink elismert megközelítése. A

[1] Saját fordítás

szociális kompetencia értelmezések összegzéséhez tanulmányaik, illetve Semrud-Clikeman (2007) Szociális kompetencia a gyermekkorban című könyve mutattak alapvető irányvonalakat.

2.2.1. A megfigyelhető viselkedésre irányuló megközelítés

Az 1970-es években a kutatók a behaviorista pszichológiai irányzat hatására a szociális kompetencia összetevőire a viselkedési megnyilvánulások alapján következtettek (Kasik, 2007), kevésbé foglalkoztak a „fekete dobozban", a személyiségben végbemenő folyamatok magyarázatával. A viselkedés elsajátításának módszere a modellalapú utánzásos tanulás és a megerősítés, amelyet Albert Bandura (2003) dolgozott ki a szociális tanulás elméletében. A felnőtt vagy idősebb gyermek viselkedésmintát nyújt a gyermeknek és motiválja annak gyakorlását hasonló helyzetben. Ez a megközelítés párhuzamot von a szociális interakció megtanulása és a motoros készségek elsajátítása között, melynek értelmében gyakorlással és külső-belső visszajelzések segítségével a társas viselkedés megtanulható.

A megfigyelhető viselkedés empirikusan könnyen vizsgálható, a viselkedés módosítására irányuló módszerek pedig gyakran látványos eredménnyel alkalmazhatóak. Hiányossága azonban, hogy feltáratlan marad a viselkedés motivációja, a látens tényezők ismerete nélkül pedig változtatást csak tüneti módon lehet elérni.

2.2.2. A kognitív megközelítés

A kognitív pszichológia térhódításával a kutatók hiányolták, hogy a behaviorista modell csak a viselkedésben megfigyelhető szociális készségeket tanulmányozza, és a komponenseket egymástól elszigetelten határozza meg. Kialakult a kognitív megközelítés, amely a belső gondolkodási folyamatokra helyezi a hangsúlyt. Sheperd (2003) szerint a szociális kompetencia, akárcsak az intelligencia, közvetlenül nem figyelhető meg, de létezésének logikai úton történő következtetésére szükség van a megfigyelhető viselkedések összefüggéseinek magyarázatához.

A kognitív irányvonal tanulmányozói, Spivack és Shure (1976), Meichenbaum, Butler és Gruson (2003), Chang, D'Zurilla és Sanna (2004), Mott és Krane (2006) a kognitív folyamatoknak és struktúráknak tulajdonítanak jelentős szerepet. A kognitív értelmezés szerint a szociálisan kompetens viselkedés során az egyén a helyzeteket és a konfliktusok megoldását a szituációban szereplő egyénekről birtokolt információk alapján szabályozza (Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004). Kitüntetett figyelmet kap *a*

szociális problémamegoldó gondolkodás. Spivack és Shure (1976) úgy véli, hogy a különböző helyzetekben ugyanúgy szabályokat alkotunk és modelleket állítunk fel, mint egy kognitív természetű feladat elvégzésekor. Az általuk kialakított ICPS modell (Interpersonal Cognitive Problem-Solving) öt eleme megfelel a kognitív problémamegoldó folyamat lépéseinek:

1. interperszonális problémahelyzet felmérése;
2. több megoldási lehetőség kidolgozása az adott helyzetben;
3. intra- és interperszonális célok megvalósítását elősegítő tervezés;
4. a várható kimenetelek hatékonyságának értékelése, az ígéretesnek látszó megoldások előrevetítése, tervkészítés;
5. a kivitelezés felügyelete és visszacsatolás.

Crick és Dodge (1994) szociális információfeldolgozó modellje szerint a társas viselkedés három alapvető folyamatra épül – percepció, értelmezés és válasz –, melyek a következő lépésekben teljesülnek hatékony működés esetén: a releváns ingerek dekódolása (verbális, nonverbális jelek); a jelek értelmezése; a célok kitűzése; a szituáció összehasonlítása előzetes, hasonló tapasztalatokkal; a lehetséges válaszok egyikének kiválasztása, és a sikeres cselekvés végrehajtása. Bármely lépésben fennálló akadályozottság a társas kapcsolatokban való boldogulás nehézségeit vonja maga után.

Mott és Krane (2006) az induktív gondolkodás fontosságát emelték ki, miszerint egy társas helyzetben való aktivitásunkat meghatározzák a korábbi tapasztalataink és az aktuális helyzet közötti hasonlóságok, különbözőségek. Meichenbaumnak és munkatársainak (2003) hasonló a meglátásuk: a tapasztalatok viszonyító funkciót látnak el, melyek alapján szabályokat, stratégiákat modellezünk. Kasik László (2010) megvizsgálta az induktív gondolkodási képesség és a szociális kompetencia összetevőinek kapcsolatát, és az általa felállított kilenc kognitív összetevő közül öttel talált összefüggést. Felméréséből az is kiderült, hogy az induktív gondolkodási képességnek az életkor előrehaladtával egyre szorosabb a kapcsolata azokkal a faktorokkal, amelyek a helyzet- és lehetőségértékelés képességére vonatkoznak. A kutatók eredményei megerősítik a korai szociális tapasztalatok fontosságát.

A kognitív szemlélet a szociális kompetencia fejlődését az intelligenciától és az analitikus gondolkodási képességektől teszi függővé. A megközelítés korlátja, hogy a társas cselekvés tudatos mivoltára kizárólagossággal tekint, nem veszi figyelembe az egyén érzelmi állapotát. Ebben az értelemben szociális kompetenciáról csak bizonyos életkori sajátosságok teljesülését követően beszélhetnénk, amely nem egyezik nézetünkkel.

2.2.3. Az affektív megközelítés

Az érzelmekkel kapcsolatos pszichológiai kutatásoknak köszönhetően megjelentek azok a modellek, amelyek az érzelmek felismerését és szabályozását tekintik a hatékony működés elengedhetetlen összetevőjének. Az érzelmek és a társas viselkedés szoros kapcsolatban állnak egymással, ugyanis az interakciók érzelmek vezérlésével születnek, a társas interakciók ugyanakkor további érzelmeket váltanak ki (Zsolnai, 2010). Az affektív megközelítés első képviselői, Rinn és Markle (1979), a szociális kompetencia lényeges komponensei között említik az érzelemkifejezési készségeket, a mások elfogadásának a készségét, az önérvényesítési készségeket. Az affektív megközelítésben is, akárcsak a kognitív értelmezésben, a társas interakció pozitív kimenetele előzetesen szerzett képzeteket, ismereteket feltételez. Az affektív megközelítés hívei szerint társas készségek hatékonysága nagymértékben fokozható az érzelmi tudatossággal, illetve az érzelmek verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést. Az érzelmi kifejezések ismerete és az érzelmi szituációkkal kapcsolatos pozitív tapasztalatok együtt járnak az empatikus és proszociális viselkedéssel, valamint befolyásolhatják a kortársak közt elnyert szociometriai státuszt (Izard és mtsai, 2001).

A szociális és az emocionális kompetencia szoros kapcsolatát számtalan kutató tárgyalja. Saarni (1999) – akinek meghatározására hivatkoztunk korábban – nyolc olyan készséget nevez meg, amelyek az emocionális kompetencia elemei, de szükségszerűen átjátszanak a szociális kompetencia szerveződésébe. Ezek a saját érzelmi állapot ismerete, a motiváció felismerése, a másik személy emócióinak feltérképezése a non-verbális jelek alapján, az emocionális nyelvezet használatának képessége, az empátia, annak megértése, hogy a belső és a külső kifejezések nem mindig azonosak, és – kutatásunk szempontjából a két legfontosabb: a stresszt keltő emóciókkal való megküzdés (coping) és az érzelmi énhatékonyság. A gyermekek emocionális és szociális intelligenciája közötti szoros kapcsolatot a romániai kutatók közül Crişan (2011) is igazolja.

Merell (1994) szocioemocionális tanulást[2] célzó programot dolgozott ki óvodások számára Biztos kezdet![3]címmel. A szociálisan kompetens gyermeket három képességgel jellemzi:

---

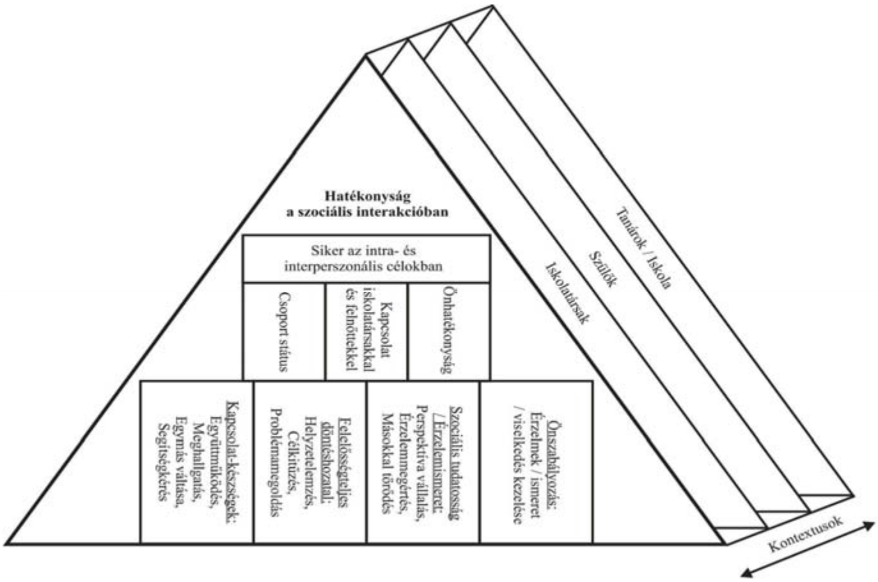
[2] Socio-Emotional Learning – SEL

[3] StrongStart Pre-K

- együttműködik társaival – kooperatív, elfogadja a szabályokat, vigyáz a környezetére, alkalmazza az ön-kontrollt, megosztja a játékait;
- társas interakciókat tart fenn – segítséget kér, játék során kapcsolatba lép társaival, érzékeny más gyerekek vagy felnőttek problémáira, van igazságérzete – megvéd másokat;
- szociálisan független – önállóan játszik, különböző gyerekeket bevon játékaiba, könnyen barátkozik, könnyen alkalmazkodik, könnyen elválik a szüleitől, kísérletezik a megoldásokkal mielőtt segítséget kérne.

Rose-Krasnor (1997) a szociális kompetenciát különböző szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedésekből és motívumokból álló, kontextustól és céltól függő pszichikus konstruktumként modellezi. A szociális kompetencia kutatását négy kritérium – a *szociális készségek*, *a kapcsolatrendszerek*, *a szociometriai státusz* és *funkcionális eredményesség* – mentén javasolja.

Denham, Halberstadt és Dunsmore (2001) szocioemocionális modellje szoros kapcsolatot mutat a kognitív folyamatokkal is: a szociálisan kompetens egyén képes önmagára és a másik személyre figyelni: tudatosítja, irányítja érzelmeit, ezeket hatékonyan kommunikálja, értelmezi a mások érzelmi kommunikációját és megfelelően reagál ezekre. A modell értelmében a szociális kompetencia három funkció működését – az üzenetek küldését, fogadását és szabályozását –, valamint a köztük létrejövő kapcsolatok létrejöttét feltételezi. Minden komponenshez négy képesség tartozik: (1) tudatosság; (2) azonosítás; (3) társas interakció, kontextus figyelembe vétele; (4) irányítás, szabályozás. Az alapkészségeket az egyén a szocioemocionális fejlődés során automatizálja, hatékonysága azonban egyénenként eltér. Modelljüket egy szélrózsához hasonlítják, ahol egy készség működése kihat az egész rendszerre, egy készség egy másik által mozgósítható, sokszor helyettesíthető. A szélrózsát a társas interakciók hozzák mozgásba, ebből következik, hogy *a szociális kompetencia formálódása kultúrafüggő, akárcsak az, hogy milyen társas magatartásformákat nyilvánítunk elfogadottnak.* Denham és munkatársai (2014) szocioemocionális megközelítésnek egy komplex modelljét a 2. ábra szemlélteti. A modellben két évtized munkásságának gyümölcse látható, többek között a Rose-Krasnor (1997) által lefektetett alapok.



2. ábra: ***A szocioemocionális tanulás elméleti modellje***
(Denham és mtsai alapján, 2014, 428)

Amint az ábrában is megmutatkozik, a szociális kompetencia megközelítése ugyan affektív hangsúllyal bír, de a komplex értelmezés fele halad: a kognitív elemek – mint az érzelmekről szerzett ismeretek, a perspektíva és az érzelem megértése, a helyzetelemzés, célkitűzés – szükségszerűnek mutatkoznak a szocioemocionális tanulásban.

A kognitív és az érzelmi összetevők tulajdonképpen minden modellben helyet kaptak, de mindig eltérő hangsúllyal. Az utolsó 10-15 év nemzetközi kutatásai felhasználják az előző modellek tanulságait és a szociális kompetencia átfogó meghatározására törekednek, kialakul a szociális kompetencia *integratív modellje.*

2.2.4. Integratív megközelítés

Az integratív szemlélet értelmében a szociális kompetencia egy összetett rendszer, komponenseinek pontos fogalmi használatára az elméletalkotók különös figyelmet fordítanak (például a készség és képesség fogalmának tisztázása), ennek ellenére továbbra is maradtak átfedések az értelmezések között.

Az integratív modellt Nagy József (2007, 2010) munkássága alapján mutatjuk be. A Szegedi Tudományegyetem kutatója egy alaposan kidolgozott hierarchikus komponensmodellben fejti ki a szociális kompetencia komplexitását, amely *„szociális motívumok és szociális képességek*

rendszere, a szociális viselkedés szervezője és megvalósítója" (Nagy és Zsolnai, 2001, 252). Meghatározásának minden fogalmát körülírja: *a szociális motívumokat* szociális hajlamok, attitűdök és meggyőződések, magatartási rutinok alkotják; *a szociális képességrendszer* az egyszerű (pl. segítés, vezetés) és a komplex (pl. szociális kommunikáció) képességek szerveződése, ahol a komplex képességek további készségekből, rutinokból, ismeretekből állnak. Továbbá körvonalazza a szociális képességek és készségek közötti különbséget. A szociális képességek a szociális tevékenység szervezői: öröklött és tanult alapszabályokat követve valósítják meg a szociális viselkedést, aktivizálják a meglévő szociális komponenseket és újakat hoznak létre. A szociális készségek tanult pszichikus összetevők: más szociális komponensekkel (rutinokkal, ismeretekkel) együtt a szociális képességek eredményes működésének feltételei, viselkedéstechnikai eszközök. *A szociális kompetenciát* négy részkompetencia alkotja, ezeket alapfunkcióik, motívumaik és képességeik alapján jellemzi Nagy József (2010):

Az együttélési kulcskompetencia
- alapfunkciója: az ember csoportlényként önmaga és mások számára is hasznos életet szeretne élni;
- alapmotívuma: a szociális vonzódás, a kötődési hajlam, csoportképző hajlam, hovatartozási hajlam;
- alapképessége: a kötődési képesség, a csoportszervező/ működtető képesség;

A szociális kommunikatív kompetencia
- alapfunkciója: a társas kölcsönhatás: az érzelmek, a vélemény, a szándék közlése/ vétele, elfogadása/elutasítása;
- alapmotívuma: a mások iránti érdeklődés, a konfliktus, a hatalomvágy;
- alapképessége: a kapcsolatteremtő és -működtető képesség, konfliktuskezelő és önérvényesítő képességek;

A proszociális kulcskompetencia
- alapfunkciója: az önzés-önzetlenség egyensúlyának szabályozása;
- alapmotívuma: a segítési hajlam, empatikus hajlam, erkölcsi normák;
- alapképessége: a gondozás, nevelés, segítés képessége;

Az érdekérvényesítő kulcskompetencia
- alapfunkciója: a saját és mások érdekeinek érvényesítése;
- alapmotívuma: a birtoklási vágy, az arányos részesedés igénye, uralkodási vágy, a vezetési hajlam, a versengés;
- alapképessége: a vezetési, együttműködési és versengési képesség.

Nagy József (2007) modelljében a szociális kompetencia, a kognitív és perszonális kompetencia együttesen, egymást kiegészítve szervezik a személyiség működését (3. ábra).



3. ábra: ***A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái (Forrás: Nagy, 2007, 32)***

A korszerű kompetenciaalapú oktatás kulcsa Nagy (2002) szerint az, hogy jól meg tudjuk különböztetni a kompetenciarendszert alkotó összetevőket, ezeket kölcsönös viszonyukban értelmezzük, tudatosan fejlesszük cselekvő kooperatív tanulás által, és a büntető rendszer helyett a prevenciót alkalmazzuk.

Részleteiben kevésbé kidolgozott, de említésre méltó Owens és Rodriguez (2010) szociális kompetencia modellje: két készségcsoportot különítenek el a társas viselkedés iránya szerint: *proszociális* (prosocial skills) *és az ön-kontrollt ellátó készségeket* (self-control skills). Az első az interperszonális folyamatokat irányítja, a „Te"-hez való pozitív, segítő szándékú viszonyulás: barátságosságot, együttműködést, segítőkészséget feltételez. A második készségcsoport az intraperszonális feladatokra irányul: a düh-kezelését, alkalmazkodási, tárgyalási készségeket (negotiation skills), problémamegoldó készségeket feltételez.

Az integratív megközelítés az előzőeknél is árnyaltabban tükrözi a szociális kompetencia összetettségét. A komponensek sokasága és hierarchikus rendszere nagy feladat elé állítja a kutatókat, ugyanis a szociális kompetencia minden tényezőjét magába foglaló kutatásra nehéz lenne vállalkozni. Kutatásunk során magunk is szembesültünk ezzel a kihívással: törekedtünk az óvodáskorú gyermek szociális kompetenciájának több szempontú megjelenítésére, a teljesség igénye nélkül. A következő alfejezetben azokat a mutatókat részletezzük, amelyek mentén elemzéseinket végeztük.

2.2.5. A szociális kompetencia operacionalizálása: a kutatásban használt indikátorok

Dolgozatunk a szociális kompetencia integratív megközelítését követi, több dimenzióban ragadjuk meg sajátosságait. Szem előtt tartottuk azt, hogy érvényesüljenek a Nagy József (2010) által rendszerezett kulcskompetenciák, de átörökítettük a kései szocioemocionális modellnek azt a hagyatékát is, miszerint a szociális kompetencia intra- és interperszonális készségei és képességei különböző kontextusban értelmezendők. Kutatásunkban a kognitív folyamatok és struktúrák fontosságát elismerjük, azonban az életkori sajátosságokból kifolyólag kevésbé kapnak hangsúlyt. Az óvodás gyermek a gondolkodás művelet előtti szakaszában van (Piaget, 1983), gyakran összekeveri az oksági viszonyokat, gondolkodására a centrálás jellemző, azaz egyszerre csak egy szempontot tud figyelembe venni, ennek következtében a szociális helyzeteket nem mindig tudja a mások nézőpontjából tényszerűen értelmezni. A szociális problémamegoldó gondolkodás különbségei ugyan már óvodáskorban észlelhetők (Kasik és Gál, 2014), de az intraperszonális gondolkodási folyamatoknak a felmérése a gyermekek írás-olvasáskészségeinek hiánya miatt is akadályozott.

Az elméleti modellekben ismertetett összetevők alapján kutatásunkban három tényező mentén körvonalaztuk az óvodás gyermekek szociális kompetenciáját, ezek a következők: *a társas konfliktusban alkalmazott megküzdési mechanizmusok*, a *szociális készségek és képességek fejlettsége*, valamint *a társas hatékonyság*, amelyet a kortárscsoportban szerzett népszerűség által követünk nyomon. Ezeknek további részképességeit/formáit az 1. táblázatban vázoljuk.

1. táblázat. ***A szociális kompetenciának a kutatásban vizsgált indikátorai***

Szociális kompetencia fejlettsége	Megküzdési mechanizmusok	Kortársak értékelése
szabályokhoz való alkalmazkodás	segítségkérés	elfogadás/kedvelés/pozitív értékelés
kapcsolatteremtés képessége	ellenállás	elutasítás/negatív értékelés
proszociális magatartás	elkerülés	mellőzés/semleges értékelés
	egyezkedés	
	fizikai bántalmazás	
	érzelmi reakció	
	segítségnyújtás	

A mutatók emocionális és kognitív jegyeket egyaránt tartalmaznak, de elsősorban a megfigyelhető viselkedést értékelik. Sor kerül a gyermekek véleményének a vizsgálatára is saját viselkedésükkel kapcsolatban – így a belső szándék is értelmezhető, a kortársak értékelése pedig a viselkedés eredményességéről ad visszajelzést. A következő fejezet a megnevezett mutatók óvodásokra vonatkozó ismérveit és sajátosságait mutatja be.

2.3. A szociális kompetencia mutatóinak óvodáskori jellemzői

2.3.1. A szociális kompetencia fejlettsége óvodáskorban

A szociális készségek és képességek rendszere óvodáskorban nagyon sok változáson megy keresztül: a gyermek az óvodáskor végére fokozatosan képessé válik a másik személy szempontjának a figyelembe vételére (Piaget, 1983), érzelmeinek kontrollálására (Saarni, 1999), az érzelmek szóbeli kifejezésére (Rinn és Markle, 1979), a felnőttel és társaival való együttműködésre (Mérei és Binét, 2006). A szociális kompetencia fejlettségét kutatásunkban[4] a szabályokhoz való alkalmazkodás, a kapcsolatteremtés és a proszociális magatartás mentén követjük nyomon. A szakirodalom mindhárom készség-, képesség-csoport óvodáskori sajátosságairól gazdagon referál, ezekből szemelgetünk az alábbiakban.

A szabályokhoz való alkalmazkodás képessége a szabályok megértését és tiszteletben tartását feltételezi. Piaget (1983) heteronóm erkölccsel jellemezte az óvodás szakaszt, ahol a heteronóm jelentése *„külsőleg megszabott szabályoknak alávetett”* (Cole és Cole, 2006, 207). Az óvodás értékítéleteit a felnőttek mindenhatósága jellemzi, azt, hogy mi a jó és mi a rossz a nevelők normái határozzák meg, melyeknek a meggyőzés igénye nélkül engedelmeskedik ebben a korban, sőt ezekkel társait is szigorúan meginti. Erkölcsi ítéleteiben a bűnösség a következmény mértékétől függ, nem az elkövető szándékától. Az egocentrikus nézőpont érvényesül: a saját és a tekintély nézőpontja összemosódik, a másik fél érdekeit nem ismeri fel, csak a rá leselkedő büntetéssel, vagy a fizikai károsodás következményeivel számol. Ez a szakasz Kohlberg (1984) osztályozása szerint a prekonvencionális szinthez tartozik. Mivel az óvodás még nem képes a nézőpontok kölcsönös egyeztetésére, és az erkölcsi gondolkodás aranyszabályának érvényesítésére, miszerint „Úgy bánj másokkal, ahogy szeretnéd, hogy veled bánjanak”, ezért ebben a korban a szabályoknak való engedelmesség minősül megfelelő magatartásnak (Cole és Cole, 2006). Az, hogy a gyermekek megítélik, hogy mi a helyes, még nem minden helyzetben vonja maga után azt, hogy aszerint is cselekednek, ugyanis ehhez az önkontroll képességét is el kell sajátítaniuk, amelynek alapja az indulatgátlás képessége. Ez a képesség az életkorral nő. A 2–5 éves gyermekeknek kb. 10%-a áll ellen édesanyja követelményének kísérleti helyzetben, az esetek jelentős részében

[4] A szociális kompetencia fejlettségét mérő kérdőív leírását lásd a 4.5.2 alfejezetben.

azonban az engedelmesség helyzeti, vagyis akkor viselkedik a gyermek a felhívásnak megfelelően, ha a szülő mindegyre figyelmezteti erre. Az idősebb gyermekek nagyobb engedelmességet tanúsítanak (Kochanska és Aksan, 2006). A szabályok az iskolaérett gyermek számára nyernek értelmet, így a szabályjátékok megjelenése is iskoláskorra tehető – ekkor már hatékonyan mozgósítja az önszabályozó funkciókat, felszámolja az egocentrikus gondolkodást, feladattudattal rendelkezik, fejlett a társészlelése (Lazsádi és Kovács, 2012). A szabályokhoz való alkalmazkodás valódi képessége ugyan az óvodáskor végére alakul ki, alapvető szabályok be nem tartása azonban már óvodás korban beilleszkedési problémákhoz vezethet, ugyanis elutasítást tapasztalhat a pedagógus és a társai részéről, ami pedig visszahat a társas fejlődésére (McClellan és Kinsey, 1999).

A kapcsolatteremtési képességgel rendelkező gyermek interakciót kezdeményez és képes azt fenntartani gyermekkel és felnőttel egyaránt. Óvodás korban kitágul a szociális tér a gyermek számára. A gyermek fokozatosan képessé válik a szociális kapcsolatok bővítésére, ugyanakkor a másodlagos szocializációs környezet – az óvoda vagy más szociális intézmény – új társas helyzeteket kínál. Az óvodások számára a felnőttek szerepe továbbra is domináns, de megnő a jelentősége a játszótársaknak is (Kollár és Szabó, 2004). A kortársakhoz való viszonyulásában a gyermek 3 és 6 éves kora között hatalmas fejlődésen megy keresztül. Ez leginkább játékuk fejlődésében mutatható ki (Mérei és Binét, 2006). A gyermek óvodába érkezéskor többnyire egyedül játszik, de 6 éves koráig eljut az együttműködést igénylő játékig. A közös játék szakaszai a következő fejlődési állomásokon megy keresztül: (1) az óvodáskor kezdetére jellemző együttlétkor a gyermekek a terem ugyanazon szegletében egymás mellett tevékenykednek a verbális kommunikáció jele nélkül, (2) az együttmozgáskor egymást utánozzák, például kiskutyásdit játszanak, és együtt csaholnak körbe a teremben, ezt követi (3) az azonos érdeklődés egy játék iránt, egy tárgy körüli gyülekezés. Eddig a stádiumig a gyermekek cselekvése társas volt ugyan, de nem irányult a kapcsolatfelvételre. (4) A negyedik fokozaton (közép csoportban) a gyerekek összedolgoznak, megosztják a munkát például egy építőjátékban, (5) majd az óvodáskor legfejlettebb játékában, a csoportos szerepjátékban már együttműködnek – családból, óvodából, utcáról, tévéből eltanult szerepeket alakítanak, úgy hogy közben folyamatos kapcsolatban állnak egymással (Mérei és Binét, 2006).

Az óvodás kapcsolatteremtési képessége pszichoszociális fejlődésének (Erikson, 2015) előző szakaszaiba nyúlik vissza: az anyával való biztonságos szimbiózis tapasztalatát követően meg kell élnie az anyától való differenciá-

lódást, ugyanis ez az a pont, ahol kialakul a Te-hez való viszonyulás (Winnicott, 2000). Az énről való tudás és a másikról való tudás egyszerre alakul ki: *„a másikhoz viszonyítva tudom magamat”* (Mérei és Binét, 2006, 63), az „én” gyakorlásával egyre nyitottabbá válik a társas külvilág iránt. Erikson (2015) a 2 éves gyermek életkori feladatának tekinti, hogy a gyermek a szimbiózisban megtapasztalt ősbizalommal kockázatot merjen vállalni és kifejlessze az akaratát. Ezért 2–3 éves korban a gyakori „én akarom” kezdetű mondat, amelyet a felnőttek akaratosságnak könyvelnek el, a gyermek én-élményének gyakorlását szolgálja. Ha a kisgyerek autonóm impulzusait meggátlolják, érvényesülési szégyen és önmagában való kételkedés keletkezik a gyermekben, a „képes vagyok rá” tudat nem alakul ki. Az óvodáskorban a gyermek képességei tudatában megtanul kezdeményezni – ez Erikson (2015) harmadik pszichoszociális fejlődési szakaszának felel meg. Amennyiben nem engedélyezik vagy büntetik kezdeményezéseit, függetlenedési kísérletei miatt bűntudata keletkezik. Mivel vágyai és félelmei ebben a korban erős impulzusok, szabályozásuk még erőtlen, akár már a fantáziák miatt is bűntudatot érezhet, ezért ebben a korban kulcsfontosságú a gyermek kezdeményezőképességének támogatása, valamint a büntetés elkerülése.

A proszociális magatartás során a gyermek segítő attitűdről tesz tanúságot: segíthet az óvónőnek, a szüleinek, felkérésre vagy önkéntesen, de segíthet egy társának is. A proszociális viselkedésformák, mint osztozkodás, segítségnyújtás, gondoskodás, részvét, teret kapnak a társas kapcsolatokban. Az empátia, a mások érzelmeiben való osztozás, amely a proszociális viselkedés alapját képezi (Eisenberg ás mtsai., 1996), már csecsemőkorban megfigyelhető (Hoffmann, 1991): non-verbálisan már 1–2 évesen kifejezik támogató, vigasztaló viszonyulásukat (Dunn, 1990). Óvodáskorban válnak képessé arra, hogy verbálisan is megfogalmazzák együttérzésüket. Zsolnai és munkatársai (2008) a korosztály szempontjából heterogén csoportokban járó gyerekeknél magasabb proszocialitást mutattak ki.

Egyes kutatások azt igazolják, hogy a szociális kompetencia a részképességek fejlődésének megfelelően csak bizonyos korra alakul ki, de jelen kutatásban azzal az elmélettel értünk egyet, miszerint *minden kornak megvan a sajátos kompetencia-szintje* (Buckingham, 2002). Miclea és munkatársai (2006, 2010) életkoronként különböző itemekkel mérik fel a gyermekek szociális kompetenciáját. A három évesek elvárt készségei közé sorolják a felnőttel való együttműködést, ami a kérdésre adott válaszban, a játékszabályok elfogadásában, segítségkérésben és kérésre nyújtott segítésben nyilvánul meg, illetve itt szerepel a gyermekekkel való

barátságosság: a közös játszás, a játékmegosztás. A négy évesek szociális kompetenciája a következő készségekkel egészül ki: szabályozza magát az utasítások betartására külön személyes felkérés nélkül, mesél a társairól, a gyermekeknek is segítséget nyújt, vigyáz mások játékaira, kapcsolatot teremt: köszön és fogadja a köszönést, játékában utánoz és szerepeket ölt. Öt éves kortól képes abbahagyni a tevékenységét, ha erre kérik, de mások játékába úgy kapcsolódik be, hogy nem szakítja félbe a játékot, meghallgat és kisegít más gyermekeket, képes játszani több, mint 2–3 személyt magába foglaló csoportban, szerepeket ölt fel és szerepekkel ruház fel másokat is, részt vesz a csoporttevékenységen, segít a házimunkában.

Az alfejezetben bemutatott részképességek visszaköszönnek Nagy József modelljében (évszám) is, aki az együttélési kulcskompetenciát, a szociális-kommunikatív és a proszociális kulcskompetenciát a szociális kompetencia komponenseinek véli. A fentiekben kifejtett részképességek nem vizsgálják Nagy József modelljének negyedik dimenzióját, az önérvényesítést – ezt a hiányt a következő alfejezetekben részletezett két mutató, a társas megküzdés és a szociometriai helyzet pótolja, melyek a társas hatékonyság módját és mértékét fejezik ki.

2.3.2. Az interperszonális megküzdési mechanizmusok óvodáskorban

A korábban bemutatott szociális kompetencia-modellek alapján megállapíthatjuk, hogy ezek a megküzdési mechanizmusoknak kiemelt fontosságot tulajdonítanak. Chang és munkatársai (2004) a konfliktusok szabályozásának a képességéről írnak, Saarni (1999) az érzelmi kompetencia komponenseként emlegeti a „coping” készségeket, Nagy József (2010) az önérvényesítést a kulcskompetenciák közé sorolja. A kognitív, emocionális és az integratív szemléletek mindegyike fontos tényezőként említi az önszabályozás szituációhoz illeszkedő működtetését.

A megküzdés fogalom (angolul „to cope”) tágabb értelmezése a megterhelésekkel való megbirkózást, a stressz- és konfliktushelyzetekkel szembeni helytállást jelenti. Compas és munkatársai (2001, 89) a megküzdés fogalmát így írják körül: *„a stresszes eseményekre és körülményekre adott válaszképpen az érzelmek, a kogníció, a viselkedés, a fiziológia és környezet szabályozása tudatos akarati erőfeszítések útján”*. Semrud-Clikeman (2007) korábban idézett szociális kompetencia meghatározása rugalmas válaszreakciót feltételez és a társas kihívások kezelésének képességét – a két meghatározás közötti hasonlóság a megküzdési mechanizmusok és a szociális kompetencia szoros kapcsolatát jelzi. A személy és környezete

közötti interakció mindkettőnek feltétele, mindkettő „válasz", azonban a coping esetén nehezített feltételek mellett történik a moderálás (Lazarus, 1974). Azokat a megküzdési mechanizmusokat, amelyek társas ingerre válaszolnak, a szociális kompetencia egyik összetevőjeként emlegetik a kutatók, mint azon pszichikus komponensek egyikét, amelyek megfelelő működése verbális vagy nem verbális formában lehetővé teszi az adaptív viselkedést (Gresham, Sugai és Horner, 2001). Dolgozatunk tipikusan *az óvodai interperszonális frusztrációs helyzetben alkalmazott megküzdési mechanizmusokat* vizsgálja, de az alábbiakban figyelembe vesszük a megküzdés fogalomkörének idáig vezető irányvonalát. Az első kutatások felnőtteket vizsgálnak és az érzelmekkel, valamint az életeseményekkel való megküzdést modellezték.

A felnőttkori coping mechanizmusok közismert kutatói, Lazarus és Folkman (1984) két alapvető megküzdési típust különböztetnek meg: a problémamegoldó és az érzelemközpontú stratégiát. Az első esetben az egyén a helyzet megoldását tartja szem előtt és a célra fókuszál, megpróbálja megszüntetni a stressz forrását. A második esetben a negatív érzelmek leküzdése, enyhítése nyer elsődleges szerepet, ezáltal akadályoztatva a tulajdonképpeni megoldást. A két kategórián belül nyolcféle megküzdési stratégiát különítettek el: (1) konfrontáció, (2) elkerülés-menekülés, (3) eltávolodás, (4) érzelmek és viselkedés szabályozása, (5) társas támogatás keresése, (6) felelősség vállalása, (7) problémamegoldás tervezése, (8) pozitív jelentés keresése. A gyermekek megküzdési mechanizmusát kutató szakemberek szerint a felnőttekre használatos modell nem alkalmazható a gyermek reakciók 40%-nak értelmezésére (Ayers és mtsai, 1996). Billings és Moos (1984) két pólusú modellje mely aktív és passzív megküzdéseket határoz meg, szintén nem bizonyult elég hatékonynak (Ayers és mtsai, 1996).

Az utóbbi évtized coping kutatásai többdimenziós modelleket alkalmaznak a gyermekekre. Az általunk ismertetett modellek három, négy vagy öt megküzdési formát tartalmaznak, ezeket a 2. táblázatban foglaljuk össze. A táblázatban megnevezett faktorok rendszerint általános stresszhelyzetekben, krízishelyzetekben, válságban vagy vizsgahelyzetekben mérik a specifikus érzelmeket és a megküzdési mechanizmusokat, nem felelnek meg teljes mértékben a társas szituációban alkalmazott megküzdések alternatíváinak. Ennek ellenére eredményeik útirányt szabnak a megküzdés és szociális kompetencia összefüggésének értelmezésére.

2. táblázat. ***A gyermekkori megküzdés többdimenziós modelljei***

	Gallegous és mtsai modellje (2012)	Thorne és mtsai modellje (2013)	Vierhaus és Lohaus modellje (2009)
MEGKÜZDÉSI FORMÁK	aktív, problémamegoldó passzív/ elkerülő érzelmi vezéreltségű	aktív elkerülő segítségkérő figyelemelterelő	problémamegoldó elkerülő érzelmeket externalizáló támaszkereső palliatív[5]

A sajátosan interperszonális szituációkban vizsgált megküzdési formák közt szintén fellelhető az aktív problémamegoldás, a passzivitás vagy visszahúzódás, az érzelmi reakció és a segítségkérés, de kiegészül más megküzdési formákkal is. Sandstrom (2004) a társak visszautasítására adott válaszokat négy faktorba csoportosította, ezek (1) az aktív megküzdés, (2) az agresszív reakció, (3) a tagadás, amely a fájdalom minimalizálására törekszik és (4) a rossz élményre való repetitív visszatérés gondolatban (ruminative coping). Fabes és Eisenberg (1992) a gyerekek módszeres és hosszú távú megfigyelése alapján hat megküzdési típust különített el társas akadályba ütközés esetén: (1) segítségkérés felnőtt személytől, (2) agresszió kifejezése – fizikai vagy verbális szinten, (3) elkerülés, (4) egyezkedés, (5) ellenállás, (6) érzelmi ventilálás. Zsolnai Anikó és munkatársai (2007, 2008) az óvodásoknál ugyanezt a hat megküzdési készséget vizsgálják, de megneveznek egy hetedik készséget, amely csak azokban a szituációkban feltételezhető, amikor a gyermek társa kerül bajba, ez a (7) segítségnyújtás. Óvónői tapasztalatunk alapján úgy véljük, hogy a Zsolnai Anikó kutatócsoportja (2007, 2008) által vizsgált megküzdési mechanizmusok állnak legközelebb az óvodai interakciókban megfigyelhető viszonyulásformákhoz.

Zsolnai és munkatársai (2008) egy magyar és olasz eredményeket összefoglaló tanulmányban azt igazolják, hogy az óvodai korcsoportok eltérő gyakorisággal használják a társas megküzdés mechanizmusait. Mind a magyar, mind az olasz mintán az életkorral nő az ellenállás és az egyezkedés mértéke. A segítségkérés esetén ellentmondásosak az eredmények, ugyanis a magyar mintán csökken az életkorral a segítségkérés gyakorisága, az olasz gyermekeknél pedig nő. Ez azokban a helyzetekben érvényes, amikor a vizsgált gyerek maga kerül frusztrációs helyzetbe. Azokban a szituációkban, amikor a csoporttárs kerül bajba, mindkét vizsgálati populációban nő a korral a segítségkérés mértéke, azonban csökken a segítségnyújtás gyakorisága. A fizikai agresszió esetében eltérő eredményeket mutattak ki: a

[5] A tünetek enyhítésére, de nem a probléma megszűntetésére irányuló megküzdési forma.

magyar gyerekeknél a bántalmazás nő az életkorral, az olaszoknál az agresszivitás a kisebb csoportokban jellemző. A viselkedésre az óvodai csoport is kifejti hatását. Zsolnai és munkatársai (2008) a csoport összetétele függvényében két különbséget mutattak ki: *a korosztály szempontjából heterogén csoportokban járó gyerekek átlagai mind a proszocialitásban, mind az agresszív magatartásban magasabbak voltak.* Az eredmények azt igazolják, hogy jelentős szerepet játszik az idősebb gyerekek modellnyújtó viselkedése.

Az említett modellek alapján végzett kutatások *az aktív* a problémamegoldást, *az egyezkedő megküzdéseket tartják eredményesnek és az egyénre nézve egészségesnek* (Fabes és Eisenberg, 1992). A támaszkeresést illetően megoszlanak a vélemények: egyes kutatók kapcsolatot találtak a segítségkérés és a szorongás között (Vierhaus és Lohaus, 2009), mások gyermekkorban hatékony stresszkezelésnek minősítették (Thorne és mtsai, 2013). A megküzdések és az érzelmek kapcsolatát vizsgáló kutatások az elkerülést a szorongással, a serdülőkori depresszióval találják összefüggésben (Aldwin, 2007; Skinner és mtsai, 2003; Eisenberg és mtsai, 1996). A dühödt sírást vagy az agressziót a haraggal társítják a kutatók (Vierhaus és Lohaus, 2009). Mind az internalizáló (elkerülés), mind az externalizáló (dühödt sírás, agresszió) megküzdési formákat *maladaptív mechanizmusként* emlegeti a szakirodalom és gyakran a szociális kompetencia hiányosságaival társítja (Semrud-Clickeman, 2007). Az elkerülő, visszahúzódó magatartás és az agresszió az inadaptív viselkedés leggyakrabban vizsgált területe. A két szélsőséges manifesztáció között különbséget tesz egyrészt a viselkedés iránya: az egyik kifele irányuló, a másik befele irányuló; másrészt polarizálja a kontrollvesztés jellege: míg az agresszió esetében a kontroll hiányáról beszélünk, addig a szociális félénkség esetében rendszerint túl erősen működik a kontroll. Ranschburg Jenő (2008) arra hívja fel a figyelmet, hogy nem minden agresszió antiszociális, és néha helye van az agresszív katarzisnak a gyermek megnyilvánulásaiban. A gyerekek mozgásterük kiszélesedésével egyre több szabállyal szembesülnek, ezáltal az interperszonális kudarcok száma nő, és frusztrációjukat az is fokozza, hogy haragjuk, agressziójuk nem kívánatos viselkedés a felnőttek számára. Az agresszió minden egészséges gyereknél előfordul bizonyos mértékben. Buda Mariann (2015) szerint fontos megkülönböztetni, hogy az agresszív viselkedésnek reaktív vagy proaktív a természete, ugyanis míg a reaktív agresszió válasz egy veszélyesnek észlelt helyzetre, addig a proaktív agressziónak nincs kiváltó oka, nem egy másik személy fenyegető cselekvésére adott reakció. Dóczi-Vámos és szerzőtársai (2016) hiányolják, és úgy vélik, az eredmények értelmezhetőségének kárára szolgál, hogy a kutatásokban nincs különbség téve az agresszió különböző formái között. Amikor az agresszív viselkedésről, mint társas megküzdésről beszélünk, akkor tulajdonképpen mindig a

reaktív formájával találkozunk, ilyenként nem minősíthető antiszociálisnak, gyakori előfordulása nem feltétlenül vezet a későbbiekben zaklató magatartáshoz. Továbbá az agresszió értelmezéséhez szükséges megérteni a cselekvő mikro-környezetében zajló interakciókat, amelyeket mindig átsző a társadalmi-kulturális rendszerek hatása (Esperage és Swearer, 2003).

A kutatások értelmében azok a gyerekek, akik adaptív módokon reagálnak a stresszfaktorokra, hatékonyabbaknak bizonyulnak tanulmányi eredményeikben, a társakkal való kapcsolataikban, jobb státuszt foglalnak el a kortárs csoportban azoknál, akik nem involválódnak a problémamegoldásba vagy pedig agresszióval, érzelmi reakciókkal próbálnak eredményre jutni (Compas és mtsai, 2001). A következő alfejezetben a szociális kompetencia harmadik dimenzióját, a kortárscsoportban elért közkedveltséget mutatjuk be.

2.3.3. A kortárscsoport szociometriai értékelésének sajátosságai óvodáskorban

A kortársak barátságának jelentősége megnövekedik óvodás korban, ugyanis megnyílik a családon kívüli, másodlagos szocializációs környezet a gyermek számára. Ekkorra válik képessé arra, hogy verbálisan is kifejezze a szándékát, a beszédfejlődése megvalósíthatóvá teszi az egyenlő társas helyzetekben történő interakciókat (Crockenberg és Litman, 1990). A kortárs kapcsolatok szociális és érzelmi támaszt jelentenek már a korai években is (Qin és Yong, 2002). Rutter (1985, 2000) a gyerekek *kortárs kapcsolatainak védő jellegét domborítja ki*, protektív faktornak minősíti őket. Piaget (1970) szerint nagyon fontos, hogy a gyermekek játék közben társas konfliktusos helyzetekbe kerüljenek, és így gyakorolják a problémamegoldást.

A szociális kompetencia eredményességét a csoporttársak közötti népszerűséget vizsgáló szociometriai kutatások vizsgálják (Matson és Wilkins, 2009). Az óvodáskori szociometriai kutatások rendszerint három státuszt különböztetnek meg: a népszerű, az elutasított és a mellőzött csoportbeli helyzetet. A vizsgálatok szerint a szociális kompetenciával rendelkező gyermekek nagyobb *közkedveltségnek* örvendenek (Zhang és mtsai, 2014; Denham és mtsai, 2003), más kutatások a népszerű gyermekeket nagyobb proszocialitással jellemzik (Denham, McKinley, Couchoud és Holt, 1990). A jó szociometriai státuszú gyermekekre jellemző továbbá, hogy ügyesebben bekapcsolódnak a komplex játékokba (Barth és Bastiani, 1997), nagyobb arányban rendelkeznek az egyezkedésre vagy megalkuvásra való képességgel, de népszerűségükhöz hozzájárulhat a kellemes fizikai megjelenés is (Cole és Cole, 2006). *Elutasítást* a társak részéről leggyakrabban az agresszív gyermekek kapnak (Gower és mtsai, 2014). Korábbi kutatások eredményei szintén azt igazolták, hogy a legalsó óvodai korcsoportban az

elutasítottság egyetlen prediktora az agresszió (Cirino és Beck, 1991), de a társak értékelése a következő években kifinomultabbá válik. Más kutatások az elutasított gyermekeken olyan stabil jellemzőket ismernek fel, mint az agresszió, előnytelen külső, éretlenség, bizarr viselkedés, átlagosság (Denham és mtsai, 1990). A negatív viszonyulás mértéke erősödhet, ha az agresszív reakciók mellé gyenge kognitív képességek társulnak (Cole és Cole, 2006). A társak elfogadása nemcsak a szociális kompetenciával, hanem a tanulási eredményességgel és a serdülőkori mentális egészséggel is összefüggésbe hozható (Buhs és Ladd, 2001). *A mellőzött* gyermekekre a bátortalanság jellemző, kevésbé szociálisak. A mellőzött gyermekek nagyobb eséllyel javíthatják a társas pozíciójukat és az iskolai előmenetelüket, mint az elutasított gyermekek, ennek az is az oka, hogy a pedagógusok jobban kedvelik, tolerálják őket (Cole és Cole, 2006).

A kortárs kapcsolatokban az elfogadás vagy elutasítás által megerősítést nyernek bizonyos viselkedési mechanizmusok (Saarni, 1999), így a gyermekek megtanulják, hogy a dinamikus környezetben hogyan lehetnek hatékonyak. A kortársak viszonyulása tehát nemcsak következménye a szociális kompetencia fejlettségének, hanem előzménye is, ugyanis a visszajelzés minősége visszahat a gyermek fejlődésére. Az elutasított gyermekek fokozottan veszélyeztetettek, ugyanis a negatív vélemény önfenntartóvá válhat adott csoportban, és a sorozatos negatív visszajelzés a kortársak részéről szociális elszigetelődéshez vezethet (Cole és Cole, 2006). Olweus (1989) szerint a negatív értékelés nem is a gyermek személyiségét tükrözi, hanem egy csoport viszonyulását, ami egy másik csoportban módosulhat. Ennek ellentmond azonban az a tény, hogy egy előző csoportban elutasított gyermek rendszerint hamar hasonló helyzetet reprodukál egy új csoportban (Kollár, 2004).

A szociometriai státusz értékelése óvodás korban kutatásmódszertani szempontból is indokolttá válik, hiszen a gyermekek ebben a korban már képesek kifejezni egymásról a véleményüket. A választások stabilitása 3–5 éves korban ugyan még átmeneti érzelmek és kedélyállapotok által könnyen befolyásolt lehet (Mérei és Binét, 2006; Denham és mtsai, 1990), a kortársak értékelésének elhanyagolása viszont azzal a kockázattal jár, hogy egyoldalú felnőtt sémák érvényesülnek a helyes gyermeki viselkedésről.

2.4. A gyermekkori társas viselkedés nemi eltérései

Számtalan empirikus kutatás igazolja a nemi különbségeket a társas magatartásban. A lányokat szociális kompetenciájukban fejlettebbnek ítélik meg, mint a fiúkat (Denham és mtsai, 2003). A nemek közötti összehasonlító vizsgálatok lányok esetében nagyobb segítőkészséget és empátiát, valamint

nagyobb fokú emocionalitást mutattak ki (Walker és mtsai, 2013; Vahedi és mtsai., 2012; Meichenbaum 2006; Walker, Irving és Berthelsen, 2002). Ezzel szemben a fiúk gyakrabban alkalmazzák a fizikai bántalmazást, mint a lányok, míg a lányokra a kevésbé látványos verbális vagy kapcsolati agresszió jellemző (Meichenbaum, 2006; Fiske, 2004; Ostrov és Keating, 2004; Smith és Hart, 2004; Moffitt és mtsai 2002). Egyes kutatók ezekkel a különbségekkel indokolják, hogy a lányokat magasabb szociális kompetenciával illetik az értékelők (Walker, 2005).

A megküzdési technikák közül az aktív problémamegoldó megküzdést a kutatások a fiúknál gyakoribbnak találták (Parke és Mcdowel, 2005). Az agresszió, mint megküzdési mechanizmus, szintén nagyobb teret nyer a fiúknál. A lányok megküzdésére jellemző az érzelmi megközelítés (Zsolnai és mtsai, 2008; Parke és McDowel, 2005; Oláh, 2005), és gyakrabban kérnek segítséget (Thompson, Arsenault és Williams, 2006; Thompson és Moore, 2000). A lányoknál a passzív mechanizmusokat gyakoribbnak igazolták bizonyos kutatások (Warchola, 2007; Fiske, 2004). Társ-helyzetben a lányok mutatkoznak segítőkészebbeknek (Zsolnai és mtsai, 2008). A nemek közötti különbségek korcsoportonként is változhatnak, Zsolnai és munkatársai (2008) például csak a legkisebb, 3–4 éves korosztályban igazolták az elkerülés magasabb előfordulását a lányoknál. A fizikai agresszió csak a legnagyobb fiúknál volt nagyobb mértékű a lányokénál. Ez összhangban van Meichenbaumnak (2006) az agresszió nemi differenicálódásra adott magyarázatával, miszerint a lányok jobban reagálnak a szociális nyomásra, ezért az agresszió 4 éves kor körül kezd differenciálódni. A kutatások alapján a fiúk szociális fejlődése több kockázatát hordozza annak, hogy később is társas jellegű problémákkal küzdjenek, ami viszont hosszú távon is befolyásolhatja az iskolai pályafutásukat. Meichenbaum (2006) szakirodalmi szemléje alapján a fiúk átlagosan több negatív stratégiát, agresszívitást alkalmaznak, serdülőkorra nagyobb arányuk válik deviánssá, antiszociálissá, azonban a családi feltételek hiányosságai – a szociökonómiai és emocionális kockázatok – a lányok társas fejlődésében súlyosabb következményekhez vezetnek.

A kutatók egy része adottnak tekinti a nemek közötti társas különbségeket (Denton-Walters, 1999), mások úgy vélik, hogy mindez a társadalmi elvárások hatására az eltérő szocializáció és/vagy szociális percepció eredménye (Matud, 2004; Bussey és Bandura, 1999), néhány kutató pedig abban lát jelentős eltérést, ahogyan ezeket a megnyilvánulásokat értelmezzük (Duffy, 2011; Denham és mtsai, 1990). Nézetünk szerint a nemi különbségek ezek kölcsönhatásában jutnak érvényre.

3. A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ

A dolgozat elméleti részének második felében a szociális kompetencia alakulásának társadalmi meghatározottságát szeretnénk kidomborítani a szocializáció színterein és mechanizmusain keresztül. A szocializáció folyamata ugyan egész életünket átíveli, de legnagyobb mértékben a gyermekkorban valósul meg (Andorka, 2006), ezért indokolt a szocializáció és a szocializáció háttérváltozóinak korai vizsgálata.

3.1. A család, mint az elsődleges szocializáció színtere és kapcsolata más szocializációs közegekkel

A szocializáció „a társas-társadalmi érintkezések egész életen át tartó folyamata", amelyek során az egyén egyszerre válik társas lénnyé és önálló, személyes identitással rendelkező személlyé (Solymosi, 2004, 44). A szocializáció során a gyermek annak a társadalomnak a kultúráját és viselkedésmintázatait sajátítja el, amelybe beleszületett. **Az elsődleges szocializációs környezetet a nukleáris család vagy a kiterjesztett család képezi.** A család a társadalom jól körülhatárolt alrendszere, amely önállóan is működik, ugyanakkor a társadalom többi részrendszerével is több irányú kapcsolatban van, *„belső működésének minden lényeges mozzanata társadalmi jelentésű és társadalmi jelentőségű"* (Bánlaki, 2001, 8). Tagjai egymással szoros kapcsolatban vannak, mely meghatározza életvitelüket, a családtagok azok a „szignifikáns mások", akik hidat képeznek az egyén és társadalom között. A *„szülők nagyobb társadalmi rendszerek és a gyerekek között közvetítenek, ők a »szocializáció ügynökei«, mint a szükségletek kielégítésével kapcsolatos pozíciók birtokosai, s mint olyanok, akik meghatározott társadalmi struktúrában cselekszenek"* (Mollenhauer, 2003, 131). A nevelői tevékenység által a szocializáció közvetlen módon valósul meg nyelvi utasítások vagy jutalmazás-büntetés formájában, a többi szabvány pedig közvetett módon, gyakran tudattalanul kerül közvetítésre (Kollár és Szabó, 2004).

A család szocializációs funkcióit a szociológiai elméletek olyan tényezők mentén tárgyalják, mint a normák és értékek átszármaztatása, a közösségi és individuális értékek, a szimbólumok és viselkedésmintázatok átadása, a szerepekkel való azonosulás, a nyelvi kódok elsajátítása. A

szocializációs funkciója mellett sok más szerepe van a családnak, de szinte minden más feladat megvalósítása hatással van a gyermek társadalmi lénnyé válására (Kozma, 2001). Az alábbiakban azokat a jelentős családi funkciókat összegezzük több szerző nyomán (Bodonyi, Búsi és Vizelyi, 2006; Bánlaki, 2001), amelyek szorosan kapcsolódnak a szocializációhoz:

- gondozó funkció – táplálja, ellátja az önellátásra képtelen tagjait, kielégíti fizikai szükségleteit és biztonságigényét, segítséget nyújt a problémák megoldásában;
- pszichoszociális funkció – szociális kapcsolatrendszert biztosít, amelyben a stabil, kölcsönös viszonyok a mentálhigiéné alapját képezik;
- szellemi-kulturális funkció – normákat, értékeket közvetít, információkat ad át a világról, és szempontokat kínál minősítésükhöz;
- emocionális funkció – érzelmi egyensúlyt tart fenn, intim közösséget, lelki támaszt nyújt;
- irányítási és kontroll funkció – szabályozza tagjainak a magatartását nevelési, fegyelmezési módokkal, viselkedési mintázatok által;
- státuszkijelölő funkció – a szülők képzettsége, munkahelye, életmódja bizonyos státuszt rendel a családnak látens változók közreműködésével, ezek pedig adott körülmények között előnyöket, vagy hátrányokat jelentenek. (A közoktatás igyekszik csökkenteni az esélyegyenlőtlenségeket, de a tanulmányok azt igazolják, hogy ez nem jár egyértelmű sikerrel.)
- a gazdasági funkció – anyagi feltételeket biztosít alapvető szükségletek és igények kielégítésére. (A hiány bizonytalanságot visz a gyermeknevelésbe, leterheli a családon belüli kapcsolatokat.)

A felsorolt funkciók egymással összefonódva biztosítják a családtagok, a gyermekek számára a fejlődés körülményeit. A család funkciói egyrészt egyetemes feladatokat látnak el, másrészt általuk a család képviseli annak a társadalmi környezetnek, rendszernek a világrendjét, amelyhez tartozik (Kósa, 2001). A családi szocializáció differenciálódása bármely funkcióellátás területén létrejöhet, ez rendszerint más funkciók működését is befolyásolja, például a státusz befolyásolhatja a szellemi-kulturális funkciót, a gazdasági helyzet a gondozó funkciót stb.

Bár dolgozatunk a családi hatásoknak a szociológiai tényezőit vizsgálja, nélkülözhetetlen említést tennünk két, ezekhez szorosan kapcsolódó pszichopedagógiai ismérvről: a korai kötődésről és a nevelési stílusokról.

A fejletlen szociális készségek és képességek mögött gyakran *a korai anya-gyermek kötődés* elégtelensége húzódik meg, ugyanis a gyermek az anyával való intim kapcsolatának mintáját a többi kapcsolatára is kiterjeszti (Bowlby, 1969). Amennyiben a szülő érzékenyen reagál a csecsemő jelzéseire, igényeire, gyermeke biztonságos kötődésről szerez tapasztalatot, ez a későbbiekben is nagymértékben meghatározza az önbizalmát és a másokba vetett bizalmát. Ennél fogva óvodás kortól jó társas kapcsolatokat alakít ki, aktív, önálló, kooperatív. Azt a gyermeket, akinek anyja elutasító, merev, bizonytalan kötődés jellemzi. Megtanul támogatás nélkül élni, ellenségeskedővé vagy elkerülővé, bátortalanná válhat, rendszerint gyengébb kommunikációs készséggel rendelkezik, mint társai. Bizonytalanul kötődő, ambivalens kötődést alakít ki az az anya, aki következetlen, viselkedése kiszámíthatatlan. Az ambivalensen kötődők a kortársak között általában feszültek, nem tudnak kezdeményezni, de megpróbálják felhívni magukra a figyelmet. Könnyen frusztrálódnak, sikertelenség esetén dühössé válnak.

A másik jelentős pszichopedagógiai vetülete a szocializációnak *a szülők nevelési stílusa*. Megkülönböztetünk autoriter, autoritatív és permisszív nevelési stílusokat (Baumrind, 1971). A tekintélyelvű (autoriter) nevelési stílust követő szülők megpróbálják gyereküket a hagyományos normák szerint formálni, korlátozni, értékelni, a tekintélynek való engedelmességre fektetik a hangsúlyt, ellenkező esetben büntetést szabnak ki. A tekintélyelvű szülők gyerekeinél gyakran tapasztalható a szociális készségek hiánya: meghátrálnak más gyerekekkel való társas érintkezéstől, ritkán kezdeményeznek, kevésbé jellemző rájuk a spontaneitás. Erkölcsi konfliktus esetén hajlamosak külső segítségért fordulni helyes döntésért. Az irányító (autoritatív, demokratikus) nevelői stílust alkalmazók úgy próbálják irányítani a gyermekeiket, hogy elmagyarázzák a szabályokat és döntéseket, vitára érvelésre adnak lehetőséget. Az egyéni, független viselkedést ösztönzik, ezért az irányító szülők gyermekei nagyobb önállóságot és önkontrollt mutatnak, bátrabbak az új helyzetekben, elégedettebbek, nincs nehézségük a társas szabályok megértésében és elfogadásában. Az engedékeny (permisszív) nevelői stílussal élő szülők kevesebb korlátozást gyakorolnak, mint az előző két kategória, nagy szabadságot adnak a gyerekeiknek a választásaikban. Az engedékeny szülők gyermekei viszonylag nehezen uralkodnak indulataikon, a felelősség és az önállóság gyakorlásában nem járnak elől. *A kötődés típusa és a nevelői beállítódás függ a szülő személyiségétől, a saját gyerekkori tapasztalataitól, de a kultúra értékei, a gyermekszemlélet és a társadalmi befolyások szintén áthatják ezeket a viszonyulásformákat.* A mélyszegénységben élő szülő például olyan stresszhatásoknak van kitéve, amelyek megakadályozhatják abban, hogy

kiegyensúlyozott kapcsolatot ápoljon csecsemőjével. Több kutatás igazolja, hogy a nevelési stílus szorosan összefügg a társadalmi státusszal. Webbster-Stratton és Hammond (1998) kutatása szerint például a munkásréteghez tartozók, akik beosztottként igyekeznek megfelelni munkáltatóiknak, rendszerint nagyobb konformitást várnak el gyermekeiktől, mint az értelmiségiek, akiknek a munkája kevésbé kötött, és munkahelyi tapasztalataiknak megfelelően gyerekeikben is a kreativitást, a szociális sikert előidéző viselkedéseket erősítik meg.

Az elsődleges szocializációs közeg folyamatait nem függetleníthetjük teljes mértékben a másodlagos és a harmadlagos szocializációs hatásoktól. Az alábbiakban néhány olyan fontos tényezőt emelünk ki, amelyek elválaszthatatlanok a család szocializációs hatásától a szociális kompetencia fejlődésének témakörében.

A másodlagos szocializációs közeget a 3–6 éves gyermekek esetében az óvoda jelenti a pedagógus, illetve a kortárskapcsolatok által. A gyermek számára a szociális tér kitágul, és gyakorló tereppé válik. A másodlagos szocializációs környezet látens hatásai nagymértékben összefüggnek a családi származással, az oktatási rendszer ugyanis a társadalmi különbségeket képességbeli különbségekre váltja (Meleg, 2003). Azok a gyermekek, akiknek szülei iskolázottak, társadalmilag jól pozícionáltak, olyan viselkedési és nyelvi kódokat alkalmaznak, amelyek megegyeznek a társadalmi értékrenddel, ezért a pedagógusok metakommunikatív módon megjutalmazzák őket. A megerősítés a pozitív viselkedés ismétlésére serkenti a gyermeket, míg a szubkultúrák stílusát, jegyeit hordozó gyermekek ebben a „jutalomban" nem részesülnek. Így – bár az intézményesített oktatás az esélyek egyenlítésére törekszik – újratermeli az egyenlőtlenségeket. A témát tárgyaló tanulmányok többnyire az iskolai oktatásra fókuszálnak, azonban a folyamat mechanizmusa az óvodára is általánosítható. Kutatásunk ugyan az elsődleges szocializációs környezet hatásait vizsgálja, de ezáltal, közvetetten, a társas készségek óvodai fejlesztéséhez kíván differenciált alapot szolgáltatni. Azt feltételezzük ugyanis, hogy, ha az intézményes nevelés jól ismeri a gyermek elsődleges szocializációs környezetét, árnyaltabb megoldási módozatokat, stratégiákat alakíthat ki a fejlesztésre szoruló gyermekek felzárkóztatására.

Harmadlagos szocializációs hatást napjainkban a média gyakorol. Óvodáskorban a média kínálata rendszerint a szülők által megszűrt vagy engedélyezett módon kerül a gyerek elé, néha a szülő-gyerek közös tevékenységének egy alternatívája, ezért indokoltnak tartjuk rövid kifejtését. A médiahatás különböző modelljei eltérően értelmezik azt, hogy a televízió, internet mekkora befolyással van a gyermekre nézve, számunkra a

meghatározott feltételek esetén érvényesülő hatás magyarázata a legelfogadhatóbb, mely szerint a média bizonyos feltételek mellett fejt ki jelentős hatást a gyermekekre. A média kapcsán nagy figyelmet szentelnek a filmekben, rajzfilmekben megmutatott agresszió kérdéskörére, amelynek agressziót, szorongást kiváltó hatása nemcsak a tartalmában rejlik, hanem gyakran a látottak meg nem értése, feldolgozásának hiánya vezet zavarodottsághoz (Kósa, 2004). Mindezek mellett a szocializációra nézve az egyik legnagyobb kockázatot a tévénézésre, számítógépezésre szánt idő túlzott mértéke jelenti (Kósa, 2004), ez ugyanis megvonja a gyerekeket a közös játéktól, a társas interakciók igényétől, a tévénéző gyermek nincs rákényszerülve arra, hogy ismereteit a társadalomról személyes tapasztalatok során szerezze meg. A „hálózati Dada"-ként (Cyber Sitter) is emlegetett televízió eltörli az életteret és betölti a gyermek személyes terét és a gyermekkor eltűnéséhez vezet (Buckingham, 2002). Kósa (2004) a televíziónak napirend kijelölő funkciót tulajdonít, nemcsak amiatt, mert a gyermeknek az idejét strukturálhatja a tévénézési program, de mert azt is megszabja, hogy miről gondolkodjon. A média hatása nem utolsó sorban befolyásolja a szülőknek a nevelési szokásait (Béres és Korpics, 2011) és gyengíti a felnőtt befolyását a gyermek személyiségére, alternatív modellekkel szolgál az azonosuláshoz. Kutatásunkban a televíziónézés, internetezés közvetlen hatását csak a rá fordított idő mértékén keresztül vizsgáljuk. A tömegkommunikációs eszközöknek az agresszivitásra és a nevelési szokásokra gyakorolt hatását nem mérjük, azonban látens hatását elismerjük.

Mindhárom szocializációs környezet hatása jelentős a szocializációs folyamatokra nézve, különösen érvényes ez a mai korszellemben, amikor a szocializációs közegek közötti határvonalak elmosódtak. *Értekezésünkben elsősorban a családi háttértényezők hatásainak vizsgálatára szorítkozunk, a többi szocializációs színtérnek csak a családi funkciókon keresztül megnyilvánuló szerepével foglalkozunk.*

3.2. A szocializáció szociológiai elméletei

A szocializációs elméletek azt a folyamatot értelmezik, melynek során a biológiai egyed társas lénnyé, azaz egy társadalom *„elsajátítójává, tagjává, alkotójává válik"* (Somlai, 2008, 138) – hogy melyik kifejezést alkalmas használnunk, az attól függ, hogy melyik szemlélet hogyan magyarázza az egyén és a társadalom viszonyát. Klaus Mollenhauer (2003, 130) megfogalmazásában a szocializáció fogalom többlete a fejlődés vagy nevelés fogalmaihoz képest az, hogy kifejezi: *„a gyermek felnövekedése társadalmilag*

differenciált alapokon történik". A szocializáció számos tényező kölcsönös összefüggésének eredménye, fogalma elszakíthatatlan attól a kontextustól, amelyben történik, így a társadalmi struktúra változása rendszerint maga után vonja a szocializáció alakulását is (Oláh, 2005). A gyermekkor, mint külön életszakasz tárgyalása csak a polgárosodás kezdetétől jelenik meg (Pukánszky, 2005), a szocializáció fogalma pedig tulajdonképpen csak a 19. század közepétől használatos (DeMause, 1998), amikor a gyermekszemlélet oda fejlődik, hogy a gyermek akaratának a megtöréséről áttevődik a hangsúly az arra való nevelésre, hogy a normákat önként betartsa a zökkenőmentes beilleszkedés érdekében. A pedagógiában is ekkor jelenik meg a gyermek tudományos megfigyelésének is az igénye, ami a magyar pedagógiai sajtóban például az 1890-es évektől figyelhető meg (Szabolcs, 2002). Mindezek alapján a kora gyermekkor szociális megnyilvánulásainak sajátosan társadalmi gyökerű vizsgálata viszonylag fiatal ága a tudománynak.

Mivel a szocializáció a társadalmi lénnyé válásunk folyamatát öleli fel, szinte valamennyi szociológiai elmélet törekszik folyamatának értelmezésére. Tág keretei miatt nem foglalkozhatunk a szocializációhoz kapcsolódó összes elmélettel, de kitérünk a kutatásunk szempontjából legrelevánsabb felvetésekre. A szociológiai elméletek a szocializációnak a társadalomban gyökerező háttérváltozóit igyekeznek feltárni (Andorka, 2006), de gyakran kiegészülnek olyan interdiszciplináris szempontokkal, amelyek filozófiai, pedagógiai, pszichológiai, közgazdasági vagy biológiai aspektusból magyarázzák a szocializáció folyamatát. A kutatási témára való tekintettel a szocializációnak különösen a társas készségekre, képességekre vonatkozó vetületeit vizsgáljuk. Annak a tudományosan elfogadott ténynek a különböző nézeteit foglaljuk össze, mely szerint a szocializáció társadalmi jelenség, és az egyén szociális attitűdjének és készségeinek rendszere szorosan összefügg a családjának társadalmi helyzetével.

3.2.1. Funkcionalista megközelítés

A funkcionalista szocializációs megközelítések minden kulturális tényezőnek funkciót tulajdonítanak, a valamivé válás normatív jellegét hangsúlyozzák (Golnhofer és Szabolcs, 2005). A funkcionalisták a társadalmat egymással összefüggő részek rendszerének tekintik, Comte (1979) hagyatékát juttatják érvényre, miszerint a társadalom olyan, mint egy organizmus: az egész elsődleges a részhez képest, a társadalom több, mint az individuumok összessége (Morel, Meleghy, Preglau, Staubmann és Bauer, 2004).

Emile Durkheim (Durkheim, 1978) azt az irányzatot képviseli, miszerint az egyén a szocializációs folyamatok hatására olyanná válik, amilyenre a társadalomnak szüksége van. A társadalmi tények kollektív

hiedelmek és gyakorlatok által, fogalmi és érzelmi rendszerek formájában külső erőt gyakorolnak az egyén személyiségfejlődésére. Kihangsúlyozza a makro-társadalmi jellemzők közvetett hatását, amelyek – mint például a társadalom-politikai szerkezete, a népesség területi eloszlása, a lakóházak típusa – létformákat képeznek és kifejtik hatásukat a szocializációra. Durkheim (2003) modelljében a társadalom többlete az egyénhez képest a kapcsolatokban konkretizálódik. Elméletében központi szerepet kap a szolidaritás szükséglete, mint a társadalmat irányító hajlam. A kapitalista társadalomban a kohéziót már nem a közös eszmény tartja fenn, hanem szükség van a szerepek elkülönülésére és egymás szerepkörének kölcsönös kiegészítésére, ezért az emberi viszonyokra az organikus szolidaritás jellemző (Morel és mtsai, 2004). A komplex társadalom tehát együttműködésre képes egyéneket feltételez, akik az alkalmazkodás érdekében képesek összehangolni cselekvéseiket. Durkheim nemcsak a gazdasági kapcsolatok interdependenciáját hangsúlyozza, hanem a társadalmi kapcsolatokét is. A gyermek szocializációját tekintve előtérbe kerül a gyermekközösség, a pedagógus-gyermek kapcsolat és az egész iskolai közösség formatív hatása (Fodor, 2009). Azok a gyermekek, akik nem integrálódnak egy közösségbe, nagyobb eséllyel válnak deviánssá, mint a társas kapcsolatokkal rendelkező társaik. Fodor László (2009) a nevelés szempontjából értelmezi Durkheim műveit és kiemeli, hogy a szolidaritást a funkcionalista szociológus a fegyelmezettség által látja megvalósíthatónak. Ennek érdekében a kontroll képességével szinte automatizmus szintjén kell, hogy rendelkezzen az egyén. Ezért elméletében központi szerepet foglal el az erkölcsi nevelés, mely során a gyermek elsajátítja a közösségi tudattartalmakat, a társadalom fenntartását biztosító szabályokat és normákat. A moralitás másik két jellemzője a fegyelmezettség mellett a csoport érdekei iránt tanúsított konformitás és az akarati autonómia. A gyermek játékigénye háttérbe szorul a közösségi érdekekkel szemben, a nevelés feltétele a gyermek engedelmessége és elsődleges hajlamainak leküzdése.

Ha durkheimi értelemben szeretnénk megfogalmazni a szociálisan kompetens gyermek sajátosságait, így jellemezhetnénk: a jól nevelt gyermek, aki magáévá tette a kollektív értékeket és cselekvésmintákat, ismeri és betartja a közösségi normákat és szabályokat, akaratát ezek alapján szabályozza a cselekvés összehangolása érdekében, illetve képes a játékra való indíttatását fölülírni. Mindezt a szolidaritásra való szükséglete alapján teszi. Ez a leírás azonban azt is feltételezné, hogy a gyermekek csak bizonyos kor után alkalmasak arra, hogy ellássák társadalmi rendeltetésüket, azelőtt ugyanis, „még nem érettek a társadalmi életre" (Durkheim, 1972, 32). Durkheim nézete a társadalmi determináltság elsődlegessége miatt is

vitatható, ugyanis az egyén kreativitásának, sajátos életútjának kevés teret hagy. A gyermekkori társas fejlődés szempontjából a gyermek passzivitása, feltétel nélküli engedelmessége nem vezet célra: megakadályozza olyan fontos készségek, képességek kialakítását, mint a kezdeményező képesség, önérvényesítés, önvédelem, a másik személy nézőpontjainak figyelembevételével történő együttműködés – ezek a mai tudományosság és korszemlélet értelmében a szociális kompetencia fontos elemei.

A funkcionalizmus másik jelentős képviselője, Talcott Parsons (2005) a szocializációt a társadalom egyik fő funkciójaként tartja számon. Szocializáció értelmezése komplexebb elődjénél, nézetében a kultúra átadása és az egyén intrapszichés jellemzői egyaránt fontos tényezői a szocializációnak. A társadalmi kapcsolat aktorai, az Én, akinek a nézőpontjából történik az értelmezés, és az általános Másik egymás iránt kölcsönös várakozással vannak. A cselekvést az aktorok motivációja, a szituáció értelmezése, a szituáció feltételei, és a helyzetben alkalmazható normatívák befolyásolják – ezek a szociális rendszer lenyomatait is hordozzák (Wallace és Wolf, 1995). A primer szocializáció során a gyermek magáévá teszi a társas normákat, értékeket, az internalizálás által pedig megvalósul a második funkció: az autonóm egyén személyiségformálódása. A családban a gyermek olyan viselkedési mintázatokat sajátít el, amelyek meghatározzák cselekvési döntéseit, de a család feladata a felnőtt személyiség társadalmi stabilizálódásának elősegítése is (Haralambos és Holborn, 2000). Az eltanult mintázatok expresszív és instrumentális típusokban körvonalazódnak, és a családi szocializáció során főleg a nemi szerepek mentén különülnek el (Adams és Sydie, 2001): az anya expresszív, azaz érzelemkifejező, közösségfókuszú feladatokat lát el, az apa instrumentális szerepkörén keresztül üzeneteket közvetít a teljesítményről, a státuszról, az anyagi biztonságról. A család autonóm rendszere az apa foglalkozásán keresztül kapcsolódik a tágabb társadalomhoz. Az apa társadalmi szerepe a családi szocializációt olyan faktorokon keresztül befolyásolja, mint a munkahelyével, státuszával való elégedettsége, a családon kívüli kapcsolatai, valamint az, hogy mennyire egyeztethető társadalmi tevékenysége a családi szerepével. Az anya a családi és baráti kapcsolatokon keresztül kapcsolódik a szélesebb körű társadalomhoz, illetve ő kíséri a gyermek szocializációját.

Parsons (2005) a társadalmi intézmények működését is az expresszív és instrumentális mintázatok szerint jellemzi. A családra, mint rendszerre az expresszív jegyek illenek, de a szekundér szocializációs környezet hatásairól is beszél, amelyet a családon kívüli környezet, az intézmények biztosítanak, kevésbé érzelmi fókuszúak és lehetőséget kínálnak arra, hogy az elsődleges kapcsolatok „függőségeitől” felszabaduljon az egyén.

Meglátásunk szerint Parsons (2005) a családi szocializációs mechanizmusok kifejtése által több ponton értelmezhetőbbé teszi a szocializációt. Az egyik ilyen szempont, hogy a család az egyetemes értékek átadásán túlmenően tagjait egyénként kezeli. Megközelítésében azonban még erős a struktúra jelentősége, nem számol a gyermek kreativitásával. Munkásságának nagy hozama, hogy előtérbe kerülnek a családon belüli interakciók és szerepek, a szerepeknek a nemek szerinti differenciálása azonban túl merev. A mai társadalom családképe Parsons (2005) számára diszfunkcionálisnak minősülne. Ma sokkal rugalmasabb elrendezésben kezeljük a családi szerepköröket: az érzelem-fókuszt vagy az eszköz-jellegűséget bármelyik felnőtt családtag képviselheti, sőt ugyanazon személy is betöltheti egyidejűleg ezeket a szerepeket. Parsons munkásságának további kritikája (Morgan, 1975), hogy a család működésének leírásában a társadalomnak csak egy bizonyos szeletét érinti: a középosztálybeli és a jó helyzetű munkás réteg családját jellemzi, de nincs tekintettel sem a szegények, sem a magasabb rétegek, sem a különböző szubkultúrák családjára.

A szocializáció mechanizmusát Robert Merton (1980) is szerepek és szerepkészletek átvételében látja megvalósulni, melyek kiválasztásában szempont a vonatkoztatási személy vagy csoport. A gyermek számára az első vonatkoztatási alapot a család és a család tagjai jelentik, ezeket a szerepeket azonban nem köti olyan szigorúan az anya és az apa nemi sajátosságaihoz, mint Parsons (2005). Újat hoz a látens funkciók megnevezése által, mely szerint nemcsak a szándékos szociális hatásnak van szerepe a szocializációban, hanem azoknak a nem tudatos befolyásoknak is, amelyek rejtett működésük ellenére valamilyen értéket, modellt közvetítenek.

Merton (1980) elismeri a hovatartozás, a kultúra szerepét, de az egyén cselekvőképességét is. Az egyén szocioökonómiai státusza ugyan differenciáltan juttatja hozzá az egyéneket a strukturális lehetőségekhez, de ezeken nem lehetetlen felülkerekedni. Adott norma, szokás lehet funkcionális egy csoport számára, és működésképtelen a másik számára, ezért a társadalmi keretekhez a cselekvő viszonyulása változatos. A cél és a megvalósíthatóság közötti szakadék különböző viszonyulásmódokat okozhat. A konformitás csak az egyik lehetőség, ezenkívül a visszautasítás, az újítás, a ritualizálás, a visszavonulás, a lázadás magatartások is megjelenhetnek – fejti ki deviancia elméletében (1974). A felsorolt viszonyulási formák egyénenként is különbözhetnek, de Merton társadalmi osztályok szintjén is észlelni vélte a különbségeket. Adott társadalmi csoportokban a számukra elérhető lehetőségek és a társadalmi siker közötti távolság alapján bizonyos anómiás viszonyulásmódok gyakrabban

előfordulnak, mint másokban. Például az innovációt a szellemi munkát végzőkre, a ritualizációt az alsó középosztályra tartja jellemzőbbnek. A Merton (1980) által kifejtett attitűdöket hasonlónak véljük a pszichológia területén Thomas és Killman (Trainer, 2010) által modellezett konfliktus-kezelési stílusokkal. A szerzőpáros szintén öt konfliktusra adott válaszformát különít el, mely lehet alkalmazkodó (konform)[1], problémamegoldó (innovatív), kompromisszumkereső (ritualisztikus), versengő (lázadó), elkerülő (visszavonuló). Bár Merton a normákhoz való viszonyulásról beszél, a pszichológus kutatók pedig egy személlyel kapcsolatos konfliktushoz való hozzáállásról, mindkettő egy külső ráhatásra adott reakciót jellemez. A hasonlatot azért tartjuk fontosnak, mert ha a réteghelyzet függvényében eltérő társadalmi viszonyulás várható a normákkal szemben, akkor számíthatunk rá, hogy ezek a különbségek a szociális konfliktushelyzetben is érvényesülnek. Bár a két modell kapcsolatának igazolására nem találtunk empirikus bizonyítékot, mégis fontosnak tartjuk felvetni lehetőségét, ugyanis ezek a viszonyulásmódok a családtagokon keresztül látens módon a gyermek szocializációjára is kifejtik hatásukat, és meghatározók lehetnek úgy a szabályokhoz, mint a társaikhoz való attitűdjükben.

Hirschi (1969) a szociális kontroll elméletében azt fogalmazza meg kritikaként Merton elméletéről, hogy inkább az ellenállás formáira fókuszál, a konformitást kevésbé fejti ki. Ennek hiánya a kutatásunk szempontjából annál is inkább jelentős, mivel éppen arról a viszonyulásmódról tudunk meg keveset, amely az óvodások erkölcsiségére a leginkább jellemző életkori sajátosságából adódóan. A kisgyermek konformizmusát Piaget (1970) és Kohlberg (1984) a heteronóm vagy prekonvencionális szakasz sajátosságának véli – ekkor a gyermek még *„külsőleg megszabott szabályoknak alávetett”* (Cole és Cole, 2006, 398). Ez egyben indokolja érzékenységét a közvetlen környezete hatásainak befogadására.

A funkcionalista megközelítés értelmében a család a szocializációs funkcióját a viselkedési minták, szerepek és szerepkészletek átadásával valósítja meg. Durkheim elméletében az együttműködés az egyetlen járható út, melyben erős a „kell”, a konformitásra való igény, különben nem valósul meg a szerepek egymást kiegészítő rendeltetése. Parsons (2005) nagyobb jelentőséget tulajdonít az egyén cselekvőerejének, aki a feltételek függvényében, intrapszichés jellemzői alapján válaszol a struktúrára, de az egyén motivációját, gondolkodásmódját társadalmilag meghatározottnak véli. Parsons (2005) szerepeinek nemi meghatározottsága ma már kissé

[1] A zárójelekben a mertoni viszonyulásmódokra utalunk vissza, összehasonlítva azokat a Thomas–Kilmann modell konfliktusmegoldás típusaival.

korszerűtlen, de tipológiája jól használható, az expresszív és az instrumentális szerepleírások jól körvonalazzák a családon belüli szocializációs hatásokat. Merton nézete már változatos viszonyulást enged meg a társadalom kínálta szabványokhoz, sőt a társadalom is többféle módon fejtheti ki szocializációs hatását: szándékos neveléssel és látens módon. Blaskó (2002) Merton gondolatmenetét továbbszőve arra is lehetőséget lát, hogy a szülők a sajátjuknál előnyösebb társadalmi státuszú vonatkozási csoportot válasszanak és annak viselkedéséhez tudatosan igazodjanak, annak értékeihez tudatosan szocializálják a gyermekeiket, ezáltal elősegítve az alkalmazkodásukat.

A funkcionalista elméletek hozadéka, hogy a család mellett előtérbe kerül a gyermekek kortárscsoportja, a családot körülvevő más kapcsolatok, intézmények is – amelyek hozzájárulnak a gyermek többoldalú szocializációjához.

3.2.2. Interakcionalista megközelítés

Az interakcionalizmus a hangsúlyt a szociális cselekvések és együttműködések módozatainak vizsgálatára fekteti (Somlai, 2008). A szocializáció elsősorban részvételen, közreműködésen keresztül történik.

Szükséges említést tennünk a weberi elgondolásról (1999), miszerint a cselekvéseket nem az „egész”, azaz a társadalom funkcionális követelményei írják elő – mint például Durkheimnál a munkamegosztás –, indíttatásuk a szubjektív értelem (Morel és mtsai, 2004). A cselekvést az különbözteti meg a viselkedéstől, hogy szándékolt értelem vezéreli. Négy cselekvéstípust különít el: (1) a célracionális cselekvés esetén az egyén a külvilágtól egy válaszreakcióra számít, melyet céljai elérésére felhasznál; (2) az értékracionális cselekvést egy értékbe vetetett hit határozza meg; (3) az affektív cselekvést az emóciók, érzelmek befolyásolják; (4) tradicionális cselekvéskor a szokásoknak, hagyományoknak megfelelően reagálunk. Ezeket keverten vagy valamelyik típushoz közelítve alkalmazzák a felnőtt egyének, a gyermek cselekvésének azonban kognitív képességei és a szüleitől való függőség szabnak határt, ezért az óvodás gyermekre kevésbé jellemző a célracionális és az értékracionális cselekvés. A gyermekek erős érzelmi, impulzusszerű indíttatásának köszönhetően az affektív cselekvésformák nagyobb arányára számíthatunk, prekonvencionális erkölcsi fejlődési szintje (Kohlberg, 1984) pedig a tradicionális cselekvést valószínűsíti. Weber nem tárgyalja a szándékolt értelmességet a gyermekek szempontjából, tipológiájával mindössze a „cselekvő” gyermekre használható lehetséges fogalmakat kerestük.

George Herbert Mead (1973) szerint öntudatos egyén cselekvő és kommunikáló közösségben alakul ki. Az egyén interakciókban vesz részt, melyekben cselekedetekkel és tárgyakkal szembesül, és megtanulja alkalmazni a nekik megfelelő jelentést. Az ember alkalmazkodóképességét problémamegoldó gondolkodásában látta, a gondolkodást pedig *„az egyénen belülre helyezett beszélgetés”*-ként értelmezi (Mead, 1980, 245, in Morel és mtsai, 2004). A szocializáció a közösségi szimbólumok, a nyelvi eszközök által valósul meg (1973). Mead (1973), Mertonhoz (1980) hasonlóan, használja a szerepátvétel fogalmát, amely szorosan összefügg a másik helyzetének megértésével – ezáltal sajátíthatjuk el a szociális struktúrákat, társadalmi viszonylatokat. Az egyén azonban a társadalmi meghatározottság ellenére tudatos alkalmazkodással korrigálni tudja a struktúra nyomait, a társadalmi különbségeket, képes új viselkedésminták, szimbólumok kialakítására. Kétféle ént különböztet meg, a reaktív ént, amely a még szocializálatlan gyermek jellemzője, aki spontánul válaszol impulzusaira, és a felépített ént, amely tulajdonképpen a saját „jelentés” tudatosításáról szól, hiszen a gyermek kezdetben úgy látja önmagát, ahogyan mások látják őt. A reaktív én megnyilvánulásai sem függetlenek azonban a társadalomtól, ugyanis a kifejezésmódja attól is függ, hogy a környezet hogyan fogadja. Az identitás Mead értelmezésében a felépített én és a reaktív kölcsönhatásból jön létre. Ebben a folyamatban fontosak a „jelentős mások”, akik vonatkoztatási személyekként az „általános másikat” a közösséget, kultúrát képviselik (Mead, 1973). A gyermek számára kezdetben az édesanya a vonatkoztatási személy, majd a szűk család, a kortárscsoport és az intézményesített csoport, a kultúra. Mead a szocializáció folyamatában fontos szerepet tulajdonít a játéknak, amely alkalmas a környezet interakcióinak a gyakorlására.

A gyermek személyisége és környezete közötti kölcsönhatás formáit Meadnél is árnyaltabban fejti ki a szociálpszichológiai hangsúlyú interakcionalista modell (Scarr és McCartney, 1983, in Solymosi, 2004), amely evokatív, reaktív és proaktív interakciót különböztet meg. Az evokatív, azaz megidéző interakció esetén az egyén a környezetéből vált ki reakciót, és erre minden személy már csecsemőkorától képes. Az átlagnál nyugtalanabb gyerek például frusztráltságot, vagy ellenkezőleg, nagyobb gondoskodást válthat ki szüleiből. Olyan objektív tényezők is, mint a gyermek neme, az hogy hányadiknak született speciális válaszokat idézhet elő környezetéből. A reaktív (válaszoló, visszaható) interakció, melyet megkülönböztetünk Meadnek a „reaktív én” fogalmától, itt azt fejezi ki, hogy mindenki sajátos módon szelektálja az objektív környezet hatásait és szubjektívvé alakítja

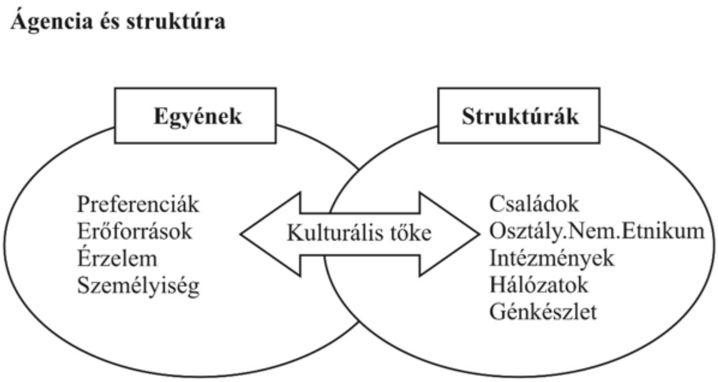
azokat, vagyis ugyanaz az inger mindenkire másképp hat. A társas hatásokra érzékeny gyermeket másképp érintheti a szülei veszekedése, mint reziliensebb társait. A proaktív (előreható) interakció értelmében a gyermekek alakítják is környezetüket. Már óvodás korban egyre inkább megválasztják tevékenységeiket, játszótársaikat, így *„saját fejlődésük kovácsolójává válnak"* (Solymosi, 2004, 39).

Az interakcionalizmus a szocializációt az egyén és társadalom kölcsönhatásaira alapozza, és egész életen át tartó folyamatnak tekinti. Az interakciók jellegét, a cselekvési alternatívákat meghatározhatja a szituáció szubjektív értelmezése, de az értelmezésnek előzményei vannak a társadalmi szerkezetben, a hatalmi viszonyokban, a kultúrában és a nyelvben, illetve az interakciók szereplőinek életútjában és személyiségében.

3.2.3. A tőkeelméletek

A tőkeelmélet értelmében a társadalmi struktúra a szülőkről gyermekekre hagyományozódik erőforrásokon, tőkéken keresztül, ezek által előnyöket lehet élvezni a társadalomban. Bár a tőkeelméletek nagy fontosságot tulajdonítanak az öröklött „javaknak", mégsem vélik determinisztikusnak szerepüket: a tudat nem rendelődik alá kényszerű módon a társadalomnak, hanem a struktúrával való dinamikus viszonyban alakul.

Pierre Bourdieu (1978) szerint a korai élettapasztalatok társadalmilag adott habitusokban tömörülnek, de átszűrődnek az egyén internalizálási folyamatán. A habitus a mindennapi gyakorlati cselekvésben, praxisban valósul meg, a tevékenységek rendszere pedig – a munkán, fogyasztási szokásokon, társas együttléten, művelődésen, ízlésen keresztül – életmódba szerveződik. A társadalmi osztályok sajátos életmódjukkal különülnek el és szerveződnek hiererchiába. A tőkék révén további értéktöbbletet, nyereséget lehet létrehozni – ezeket az erőforrásokat a szülők átszármaztatják gyermekeikre, és egyúttal különböző réteghelyzeteket, előnyöket vagy hátrányokat hagyatékoznak (Bourdieu, 2010a). A szocializáció azonban nem egyirányú, Bourdieu (2003b, 2003c) a struktúra és ágencia viszonyát kölcsönösnek találta (lásd a kulturális tőke esetén a 4. ábra). Az ágencia az egyénnek az a képessége, hogy függetlenül cselekedjen, és önálló döntéseket hozzon, a struktúra pedig azokat a faktorokat tartalmazza, amelyek befolyásolják, korlátozzák a cselekvő egyént.



4. ábra: ***Ágencia és struktúra viszonya Bourdieu elméletében (Forrás: http://what-when-how.com/social-sciences/cultural-capital-social-science/)***

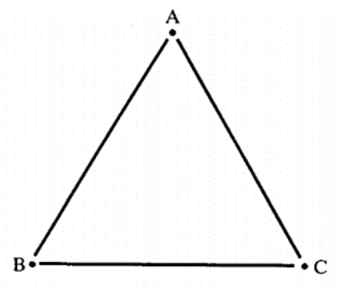
Bourdieu elgondolása szerint a családi háttér elsősorban *a kulturális tőkén* keresztül határozza meg az egyén társadalmi boldogulását, és a gyermekkor a kulturális tőke felhalmozásának időszaka. Erőforrásai inkorporált, tárgyiasult vagy intézményesült formában sajátíthatóak el: (1) az inkorporált kulturális tőke az egyén által internalizált szokásokat, normákat, kommunikációs formákat, kompetenciákat tartalmazza, melyek a személy szilárd részévé válnak, tulajdonsággá alakulnak; (2) a tárgyiasult kulturális javak láthatóak, továbbadhatóak, értékesíthetőek, mint például egy könyv- vagy festménygyűjtemény; (3) az intézményesült kulturális tőkét az iskolai végzettség, képzések, oklevelek képezik, melyek tulajdonképpen az inkorporált kompetenciák hivatalos bizonyítékai. Továbbá a *társadalmi tőke* egy személy vagy egy család kapcsolati hálóját és az abból adódó lehetőségeit öleli fel, ugyanis a csoporthoz tartozás, a kölcsönös ismeretségek és szívességek, a társadalmi elismerés szociális erőforrásokat jelentenek és csereviszonyokat tesznek lehetővé. *A gazdasági tőke* anyagi javakat jelent, amely pénzben, vagyonban, megfizethető értékekben konkretizálódik. *A szimbolikus tőkét* presztízsként, hírnévként is emlegetik és tulajdonképpen a többi tőke társadalmi elfogadottságát fejezi ki. A tőkék egymás között konvertálhatóak – például a képzettség beváltható szimbolikus tőkére, elismertségre, vagy gazdasági tőkére, jó munkahelyre –, ezért gyakori a tőkék együttjárása.

Bár Bourdieut az a kritika éri, hogy a szülői tőke és annak átszármaztatása nincs eléggé operacionalizálva (Sullivan, 2001), mégis elmélete nagymértékben hozzájárult a szocializációs folyamatok megértéséhez és árnyalásához. Bourdieu szerint a gyermek szocializálódásában kulcsfon-

tosságú, hogy milyen tőkefajták erőforrásaiból részesül, és hogy képes-e sikerre váltania azokat. A társadalmi mobilitás lehetősége ugyan fennáll az egyén számára, a tőkék gyarapíthatóak, de bővítésük rendkívül sok erőfeszítést és időt igényel, aki pedig előnytelen helyzetből indul, annak nagyobb energia- és időráfordításra van szüksége kevesebb erőforrás mellett. Minél alacsonyabb társadalmi réteg képviselője az egyén, annál nehezebb számára az áttörés, ugyanis a tőkék újratermelik magukat. Ezáltal az oktatásban is megvalósul a Bourdieu (2010b) által megnevezett társadalmi jelenség, *a szimbolikus erőszak*, amikor a hatalmi pozícióban levők implicit módon ráerőltetik a saját értékeiket a társadalom többi részére. Az intézményes oktatásban az esélyek mértékét nemcsak a tanulási képességek biztosítják, hanem olyan intra- és interperszonális jegyek is, mint az önbecsülés hiánya, a kudarcba való beletörődés, a hosszú távú motiváció, illetve a szociális kapcsolatteremtés, a jó modor, a beszédmódban kifejezésre jutó műveltség (Bourdieu, 2003a, 2003b). Ezeket nem szándékosan, de értékelik a pedagógusok, visszajelzésük pedig a sikerélmény vagy kudarcérzés által meghatározza a gyermek iskola iránti további motivációját. Az elsődleges szociális környezetben belsővé lényegült kultúrát az intézményesült oktatás nehezen tudja fölülírni, csak látszólag teremt esélyegyenlőséget, elvárásaiban ugyanis újra és újra megerősíti azokat az osztályhabitusokat, amelyek közelebb állnak a tanult kultúrához. A kulturális reprodukció azonban csak részben magyarázza az iskolai előmenetelek differenciálódását, például a magas iskolázottság nem mindig von maga után egy magas kulturális tőkét (Sullivan, 2001). Bourdieu társadalmi reprodukció modelljétől eltérően néhány kutató (DiMaggio, 1998; De Graaf, De GRaaf és Kraaykamp, 2000; Blaskó, 2002) kevésbé véli konzisztensnek a státuszt. Elméletét nem cáfolják, hanem egy alternatív hipotézist is felállítanak, mely szerint a kulturális tőkének a státusz megváltoztatásában is szerepe van. Mivel a kulturális erőforrások megszerezhetőek, az alacsonyabb rétegek számára a kulturális mobilitást lehetőségét jelenthetik, általuk kompenzálhatnak, illetve előnyökre tudnak szert tenni. Eredményeik azt mutatják, hogy az alacsonyabb osztályokhoz tartozó egyének a többieknél nagyobb haszonnal tudják értékesíteni a kulturális erőforrásokat a társadalmi státusz megszerzésében – a fokozott hatás ellenére nehéz elérni azt a szintet, amelyen azok vannak, akik a családjuk státusza révén eleve rendelkeztek bizonyos erőforrásokkal, illetve a mobilitás lehetőségének mértéke a kulturális tőke gyarapítása révén országonként különbözhet. Ganzeboom és szerzőtársai (2000) úgy vélik, hogy a a 20. században csökkent a kulturális reprodukció jelentősége.

A dolgozatunkban vizsgált családi háttértényezők nagyrészt megfelelnek a bourdieu-i tőkéknek, sőt a kutatásban függő változóként szereplő szociális kompetencia is az inkorporált kulturális tőkéhez tartozik – kutatásunk tulajdonképpen a többi tőkefajtával való dinamikus kapcsolatát feltételezi. Az inkorporált tőke elsajátításában Bourdieu kihangsúlyozza a primer szocializációs közeg, a család hatását. A családban a habitusok átadása javarészt tervezett és szervezett nevelés nélkül, öntudatlanul megy végbe, ugyanakkor fontos az egyéni erőfeszítés, az egyén biológiai, pszichológiai adottsága, elsajátítási szándéka.

James Samuel Coleman (1998) a tőke fogalmát Bourdieuhöz képest nem a hierarchiában való feljebb jutás szempontjából tárgyalja, nézetében a tőke értéke relatív, függ a környezettől, de az egyéntől is, aki együttműködő, racionális cselekvő. A struktúra módosítja ugyan az egyén viselkedését, de ha a környezeti tényezők jól működnek, akkor pártfogolják az egyén céljait. Elmélete nem valószínű, hogy Bourdieu nyomán, inkább azzal párhuzamosan fejlődhetett ki (Pusztai, 2009). A *tárgyi tőkénél (gazdasági erőforrások)* nehezebben elérhető erőforrásnak véli *a humán tőkét* és *a társadalmi tőkét* (1990). A *humán tőke* a tapasztalatokat, képességeket, összegyűjtött ismereteket öleli fel, a *társadalmi tőke* az egyén kapcsolataira vonatkozik, amely együttműködésen alapul, találkozások által valósul meg, ezért többnyire a családban, valamilyen intézményi közösségben, lakókörnyezetben bontakozik ki. Előfordulása a személyek közötti bizalomban, kötelességek és elvárások formájában, normákban, információhoz való hozzáférésben érhető tetten. A humán tőke és a társadalmi tőke közötti kapcsolatot egy háromszöggel ábrázolja (5. ábra), ahol a humán tőke a három pontban elhelyezkedő személyek tulajdona, a társadalmi tőke pedig a közöttük levő kapcsolat.



5. ábra: ***Coleman ábrázolása a humán tőke és a társadalmi tőke viszonyáról (1990, 305)***

Elméletéhez az Egyesült Államokban végzett átfogó kutatása[2] járult hozzá, melyet híres jelentésében Equality of Educational Opportunity (1966) címmel tett közzé. A jelentés az A.E.Á. oktatási rendszerében megmutatkozó egyenlőtlenségeit tárgyalta, figyelemfelkeltő jelleggel a gyermek családi szocioökonómiai hátterének jelentőségére. Következtetései megegyeznek Plowden 1967-ben folytatott nagy-britanniai kutatásának eredményeivel: a gyermekek közötti egyenlőtlenségnek csak a legkevésbé oka az iskolák közötti minőségi különbség, annál inkább meghatározóak a szociális és családi háttértényezők. Eredményeik nyomán számos kutatás született, ami igazolta a családi körülmények jelentőségét (Hatos, 2006). Ezeknek hatása nemcsak a gyermekkorban észlelhetők, hanem egész életen át tartó esélyegyenlőtlenséghez vezetnek, a különbségek pedig az életkorral növekednek.

Coleman (1990) a társadalmi tőkének tulajdonítja a legnagyobb jelentőséget a gyermekek iskolai teljesítményére nézve. Családon belüli és családon kívüli társadalmi tőkéket különít el. Családon belüli kockázati tényezőnek sorolja fel a szülő munkanélküliségét, az egyszülős családszerkezetet, a sok testvér jelenlétét, illetve azt, ha az anya nem várja el gyermekétől az iskolalátogatást. A testvérek számát a későbbi kutatások nem mindig találják előnytelenek, a szülő hiánya azonban más felmérésekben is hátrányosnak bizonyult (Hatos, 2006). Coleman (1990) a szülőnek az iskolához való hozzáállását is fontosnak tartja a gyermek előrehaladása szempontjából: nagymértékben segíti, ha a szülő vele tanul, illetve, ha jó a kapcsolat szülő és iskola között – ez utóbbi már a családon kívüli tőkéhez tartozik. A családon kívüli szociális erőforrásokat jelentik a családnak a baráti, szomszédsági kapcsolatai, amelyek az ismerettség és egymás segítése által egy zárt védelmi rendszert (closure) biztosítanak a gyermek számára. Ezeknek a kapcsolatoknak a védelme a kimutatásokban az átlagosnál erősebb a vallásos közösséghez tartozó családok esetében és gyengébb azokban az esetekben, amikor a család messzire költözik. Granovetter (1991) ugyanezeknek a gyenge társas kötéseknek a társadalmi mobilitásban tulajdonított nagy szerepet. Angelusz Róbert és Tardos Róbert (1991) szerint a kapcsolati erőforrások és státusz közötti összefüggés azzal magyarázható, hogy az iskolázottabb személyek nemcsak több kapcsolattal rendelkeznek, de hasonló státuszú személyeket vonzanak, így kapcsolataik további előnyökhöz juttatják őket – például információszerzésben –, így könnyebb a társadalmi helyzetet fenntartani, továbbépíteni. Coleman (1990) a társadalmi kapcsolatháló kohézióját tartja a leggazdagabb erőforrásnak, de egyben ez a

---

[2] Az általa vezetett kutatásban 650.000 tanuló iskolai teljesítményét és ennek szocioökonómiai tényezőit mérték fel.

legnehezebben megszerezhető, hiszen az egyén nem magába fektet, hanem a kevésbé kontrollálható szociális struktúrába.

Coleman munkássága egyetértést hoz abban, hogy a szülők bevonására nagyobb hangsúlyt kell fektetni (Hatos, 2006; Pusztai, 2009). Colemannal kapcsolatosan gyakran felmerülő kritika a társadalmi tőke körvonalazásának hiánya, ugyanis nehéz megragadni birtoklóit, forrásait és az általa elérhető erőforrásokat (Pusztai, 2009). Astone és munkatársai (1999) például Coleman nyomán különbséget tesznek a társadalmi tőke formája (család, iskola, szomszédság), minősége (pl. egyszülős család) és a kapott támogatás formája között (pl. pedagógus - szülők közötti kapcsolattartás). Társadalmi tőke megközelítésének mentén kapcsolatháló-elemzések születtek, amelyek arra az elképzelésre alapoznak, hogy az egyéneket inkább a kapcsolataik jellemzik, mint a tulajdonságaik (Pusztai, 2009). Népszerűvé váltak a szociometria mérések, majd a szociometriai és kérdőíves felmérést kombináló vizsgáltok – kutatásunkban is együttesen használjuk ezeket.

Robert D. Putnam (2004b) szintén a társadalmi tőke erőforrásaira fekteti a hangsúlyt. A társadalmi kapcsolatokat Colemanhoz hasonlóan védőfaktornak minősíti, de főleg a normák és a bizalom működését tartotta szem előtt. A közösség, a bizalom, a kölcsönösség értékeinek csökkenése korai társadalmi devianciák, az iskolai bűncselekmények, iskolakerülés jelenségeihez vezethetnek. Az Egyedül tekézni: Amerika csökkenő társadalmi tőkéje (2006) című munkájában azokról a társadalmi folyamatokról ír, amelyek a kapcsolatok lazulásához vezetett – például a piaci verseny, a családi szálak, a kétkeresős családmodell, a médiafogyasztási szokások, a földrajzi mobilitás. Ezekkel szemben az önkéntes civil aktivitás és vallásos közösséghez tartozás növeli a bizalmat és a társadalmi erőforrásokat.

Putnamot (2004a) elsősorban a társadalmi tőke és az oktatás kölcsönhatása foglalkoztatta: iskolán belüli és az iskola falain kívüli hálózatokat különböztetett meg. Az intézményen belül elsőrendűnek tekintette a tanulók, tanárok bizalmi kapcsolatát egy együttműködésen alapuló iskolapolitika mellett, amelybe a gyermekek és szülők egyaránt bekapcsolódhatnak. Az iskolai érvényesülés szempontjából ő is nagyon fontosnak tartotta az intézmények és szülők közötti folyamatos kapcsolat fenntartását, a szülők bevonását a döntésekbe. Felismerte a gyermekek közötti kapcsolatháló fontosságát is: a tanulókat a társaikhoz való viszonyukban ajánlott vizsgálni. Az iskolán kívüli kapcsolatokat, a családi és közösségi kötelékeket szintén fontos erőforrásnak tartotta. Elmélete olyan kombinált kutatásokhoz járult hozzá, amelyek a társadalmi pozíció, a tanulók kapcsolatrendszere és az iskolai normákhoz való viszonya közötti kapcsolatot vizsgálta (Utasi, 2002). A Putnam elmélete nyomán végzett

nemzetközi kutatások azt vizsgálják, hogy a bizalmas társas kapcsolatok, a civil aktivitás valóban növelik-e iskolázottságot, a jólétet egy társadalomban (Pusztai, 2009).

A tőkeelméletek kérdéses pontja számunkra, hogy az inkorporált tőkének számító szociális kompetencia és azok a kapcsolatok, azaz társadalmi tőkék, amelyeket az egyén általa mozgósít, milyen módon függnek össze az egyén vagy társadalmi csoportok más erőforrásaival. Bourdieu (2010a) szerint minél több típusú tőkével rendelkezik az ember, annál több lehetősége van kapcsolatok érvényesítésére. Coleman (1990) elmélete azt erősíti meg, hogy az egyén a társadalmi tőke mozgósításával jobb mobilitási esélyekhez jut. Putnam (2004a, 2004b, 2006) és Coleman (1990, 1998) érdeklődésének középpontjában az emberi kapcsolatok állnak, elméletük további kapcsolatháló vizsgálatoknak szolgáltat alapot. Burt (2000) kutatása például azt igazolja, hogy a csoporton belüli hálózati szorosság és a csoporton kívüli nem redundáns kapcsolatok száma egyaránt hozzájárul az iskolai teljesítményhez, de a kettő együtt a leginkább. A kapcsolatok minőségét a következő tényezők befolyásolják: a mintázatuk (sűrű/ritka); a fontosságuk az egyén számára (relatív/abszolút); a viszonyulás típusa (barát/ rokon/osztálytárs); erősségük (szoros/laza); emocionális intenzitásuk. A kutatások számos olyan változót fedtek fel, amely árnyalja a családban gyökerező társadalmi tőkét: a család struktúrája, a házastársi kapcsolat minősége, az apa kapcsolatainak prioritása, a testvérek száma és életkora. A családon kívüli társadalmi tőkét a barátok, a lakókörnyezet, az iskolai környezet, a felekezeti hovatartozás alkothatják – mindezeket figyelembe vettük a társadalmi tőke operacionalizásánál.

3.2.4. A rétegspecifikus szocializáció elméletei

A rétegspecifikus kutatások azt vizsgálják, hogy milyen összefüggések vannak a társadalmi egyenlőtlenségek és az egyének szocializációja között. A szocializáció rétegspecifikus kutatása a második világháború után, a 60-as évektől került a társadalomtudományok érdeklődésének a fókuszába. Somlai Péter (2008) három szociális folyamatra utal, ami során új feszültségek és egyenlőtlenségek képződtek: (1) megváltozott az emberek életmódja, több lett az idejük, megjelent a televízió, az autó, megnövekedtek a fogyasztási igények, (2) a jóléti politikával fokozódott az emberek biztonsága, a szolgáltatások és jogokhoz való hozzáférés, (3) megváltoztak a kulturális értékek, divatok, például csökkentek a nemek közötti különbségek. Somlai (2008) rétegspecifikus szocializációról írt tanulmányában kifejti, hogy a társadalmi osztályoknak és rétegeknek nemcsak az objektívnek tekintett

tényezői meghatározóak – például a gazdasági helyzet, lakáskörülmények –, hanem a szubjektív jegyek is megkülönböztetik egymástól, mint a tagok értékrendje, magatartása, szokásai, motivációi.

Basil Berstein (1978) szociolingvisztikai megközelítése a gyermekek szocializációját a kommunikációs formák elsajátításával magyarázta. A gyermek a beszéd által társadalmi követelményeket, szerepeket tanul meg, a személyközi kommunikációban pedig kifejeződik és újrateremtődik a struktúra. A különböző társadalmi rétegek gyermekei eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el, a sajátos kommunikációs kódokat pedig befolyásolja a munkaviszony, a lakáskörülmény, a családi szerepleosztás, a kollektív vagy az egyéni érdekek prioritása stb. Bernstein (1971, 1978) két kommunikációs formát különböztet meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot. *A korlátozott kód* többnyire közösségi szimbólumokat közvetít, azokban a társadalmi csoportokban alakul ki, ahol a közösség szabályaihoz való alkalmazkodás elsőbbséget élvez az egyénhez képest. A korlátozott kód pozícionális, azaz státusra irányul. *A kidolgozott kód* azon társadalmi rétegekre jellemző, ahol az én és a másik közötti határ erősebb, a nyelv az önkifejezés, az egyéni szükségletek és szándékok kifejezésévé válik, személyre irányul. A nyelvi kód használata összefüggésben áll azzal is, hogy a társadalmi csoport zárt vagy nyílt szereprendszert kínál (Bernstein, 2003). *A zárt rendszerekben*, ahol a státuszok és szerepek formálisan különülnek el, ott a korlátozott kód jut érvényre. Ezekben a rendszerekben odafigyelnek ugyan a gyermek nevelésére, de a gondosság nem nyelvi kódokban van kidolgozva, a tagokat nem arra ösztönzik, hogy konfliktusaikat beszélgetések során oldják meg. A fegyelmezés eszközei a zárt rendszerben a feltétlen engedelmességet követelő parancsolás vagy az általános normával való kontroll, például „Egy kislány nem tesz ilyet”. Ezzel szemben *a nyílt szereprendszerű*, személyi orientációjú családokban a kidolgozott kód nyitott kommunikációs rendszert kínál. Ezekben a családokban adott a változtatás, a döntés lehetősége, kifejezésre juttathatja érzelmi szükségleteit, követheti egyéni motivációit, és választásait nyelvi kódokkal kell indokolnia. A szülő a parancsolás helyett a felszólítást alkalmazza, ami a gyermek számára további mérlegelésre ad lehetőséget. A különböző nyelvi kódok szerinti fegyelmezés pszichológiai folyamatai különböző eredményeket váltanak ki a szocializációban: a zárt rendszerű családok parancsoló, pozícionális fegyelmezési módja szégyenérzetet kelt, a nyílt rendszerű családok felszólításai inkább a bűntudatot szólaltatják meg. Az első esetében az egyénben megerősödik a társadalmi azonosságtudata, azonban csorbát szenved az autonóm megnyilvánulása, az egyéni problémamegoldó képessége. A második esetben az egyéni felelősség kerül megszólításra. Bernstein (2003) a családok működésében a foglalkozási

struktúra szerint jelentős különbségeket feltételez. Úgy véli, a kommunikáció és a társadalmi kontroll másképp nyilvánul meg a munkások családjában, mint a középosztály családjában. A munkáscsaládok gyermekeiket többnyire hagyományos foglalkozási szerepekre készítik fel, itt a státuszok adottak, a szerepek ki vannak osztva, a szabályok közösségi szinten körvonalazódnak. Ezzel szemben a középosztálybeli családokban a státuszt megszerzik, a szerepek felcserélhetőek, a családtagok személyes tulajdonságai, képességei szerint oszlanak meg a jogok és kötelességek, a döntések individuálisak. A két osztály kommunikációs módozataira több kutatás felfigyelt (Loban, 1966; Turner és Pickvance, 1971, in Bernstein, 2003). Az eredmények szerint már 5 éves korban jelentősen különbséget lehet megfigyelni a munkásosztálybeli és középosztálybeli gyermekek között: a középosztálybeli gyermekek például több módbeli segédigét használtak a lehetőség és a bizonytalanság kifejezésére, mint a munkásosztálybeli társaik.

Bernstein nem mondja ki a kidolgozott kód felsőbbrendűségét a korlátozott kód felett, de felhívja a figyelmet a különbségek esélyegyenlőtlenséget előidéző következményeire. Az egyenlőtlenségeket fenntartja az intézményesített oktatás, lévén, hogy szintén a kidolgozott nyelvi kódot használja, amellyel a felső- és középosztálybeli szülők gyermekei rendelkeznek, így jobb érvényesülési lehetőséget teremt számukra az alsóbb osztályok gyermekeihez képest, akik számára a korlátozott kód a természetes. Bernstein (1974) felhívja a figyelmet, hogy *a gyermekek családi eredetű előnyei vagy hátrányai már óvodás korban érzékelhető módon jelentkeznek*, és már ezen a szinten nehéz egyensúlyt teremteni. A társadalmi mobilitás Bernsteinnál sem kizárt, a reszocializáció megvalósulhat egyéni erőfeszítések útján, ez a változás azonban ugyancsak a kidolgozott nyelvi séma kialakításával, az iskolai rendszer követelményeire való fogékonysággal érhető el.

Somlai (2008) összefoglalója Bernstein elméletének ellenőrző vizsgálatairól további szempontokat vet fel a modell értelmezésében. A munkássága nyomán végzett kutatások azt mutatják, hogy a kódhasználatok nem feltétlenül tisztán érvényesülnek a különböző osztályoknál. Munkásosztálybeli családokban például előfordult, hogy általánosan korlátozott kódot használták, de fegyelmezési stílusukra a személyes felszólítás volt jellemző. Ezek a családok rendszerint kevésbé kötődtek a helyi közösséghez, költözés vagy más életesemény következtében. A munkásosztályokban nagyobb differenciálódásra számíthatunk a gyermekek neme szerint is: a pozícionális családokban például a lányok gyakrabban alkalmazzák a személyre orientált kommunikációs módozatokat, mint a hasonló környezetből származó fiúk. Ezt azzal magyarázzák, hogy jó eséllyel gyakrabban vigyáznak a testvéreikre és az anyai szerepnek megfelelő

személyesebb megszólításokat használnak. Míg Bernsteinnál az osztályi hovatartozás csak az apa foglalkozási értékelése szerint dőlt el, az új rétegspecifikus szocializáció kutatók javasolják az apák mellett az anyák gazdasági, szociális, etnikai, vallási státusának, mobilitásának vizsgálatát is.

A kritikák módszertani megfontolásokra is kitérnek: a kutatások, felmérések ugyanis olyan beszédhelyzeteket teremtenek, amelyek a kidolgozott nyelvi kódot alkalmazó csoportoknak kedveznek, ezért az értelmezési keretben is történhetnek torzulások. A kritikák mindenképp felhívják a figyelmet arra, hogy akárcsak a szerepeket, a kommunikációs kódokat sem lehet mereven értelmezni réteghelyzetet jellemző vagy más szocio-demográfiai kategóriák (pl. nem) alapján, a lehetőségek széles skálán váltakoznak, ehhez az életesemények, az egyéni vonások, a kutatási metódusok egyaránt hozzájárulnak.

Klaus Mollenhauer (2003) Bernsteinhoz hasonlóan amellett érvel, hogy az iskolai és társadalmi érvényesülés döntő tényezőit még az iskolába lépés előtt szükséges feltárni. Három szintet nevez meg, amelyen keresztül a társadalom befolyásolja a szocializációt: (1) azok a struktúrák, helyzetek és szerepek, amelyekkel a gyerek a társas kapcsolataiban találkozik; (2) azok a normák és értékek, amelyek a társadalmi érintkezéseket szabályozzák; (3) a gyermeknevelés gyakorlata, amely az előző kettővel szorosan összefügg. Ezekben a szabványokban nemcsak a családon belüli viszonyok érvényesülnek, hanem a család külvilággal fenntartott kapcsolatainak (munkahely, társadalmi helyzet) a lenyomatai is. A rétegspecifikus különbségeket az érvényesüléshez szükséges stratégiák elsajátításában látta. Az egyenlőtlenségek egyik hordozójaként elismeri a nyelvi kódot, ezáltal azonban a társadalmi boldoguláshoz szükséges *kognitív stratégiákat* származtatják át a szülők. A másik két társadalmi változó, ami a családi nevelésen keresztül hat a gyermek szocializációjára: *a családnak a teljesítményhez való viszonyulása* és *a társadalmi felemelkedés motivációja*. A teljesítményorientált magatartás és a hosszú távú motiváció az iskolához való pozitív viszonyulást jelez előre, ami nyilván újabb esélyeket teremt a fejlődéshez.

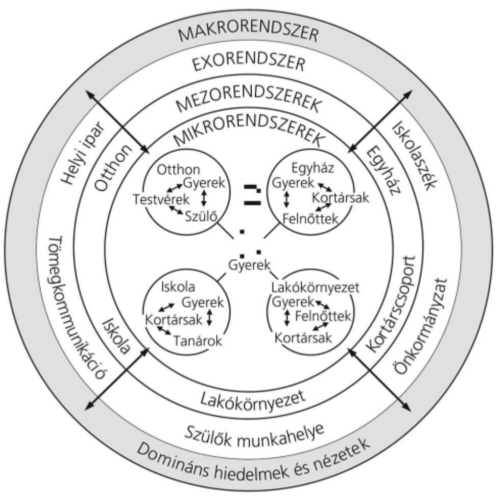
Mollenhauer (2003) az 50-es, 60-as évek kutatásait szemlézve állapít meg különbségeket a társadalmi rétegek szocializációs sajátosságai között, melyek szerint:

- az anya szerepe kisebb mértékben kötött a réteghelyzethez, mint az apa szerepe;
- az értékorientáció szempontjából az alsóbb rétegekből kérdezett anyák (apáknál nincs szignifikáns különbség) nagy jelentőséget tulajdonítanak az engedelmességnek, nagy a konformitás igényük és kevésbé jelentős számukra az önállóság, kreativitás, míg a középréteg individualizmusra törekszik, a jövőre orientáltságot tartja szem előtt;

- az alsóbb rétegek kevésbé motiválhatóak késleltetett jutalommal, a távoli siker ígéretével;
- a gyermekek számával – függetlenül a szociökonómiai helyzettől – nő a családi élet szabályszerűsége, csökken az individualizáció lehetősége, ez nagyobb konformitással, alacsonyabb teljesítményorientáltsággal jár;
- a kockázatvállaló és autonóm viselkedésnek az engedékeny, de védettséget nyújtó szocializációs környezet kedvez;
- alacsony jövedelem és rossz lakáskörülmények mellett gyengébb az iskolai teljesítmény, nagyobb a megbetegedések aránya a gyermekek körében.

Mollenhauer (2003, 144) a felsorolt tényezők szerepét elsősorban a tanulási teljesítménnyel összefüggésben elemezte, de következtetésében így fogalmaz: *„összhatásuk hozza létre a gyermek beállítódását, amelyet kollektív esélykülönbségeknek kell fölfognunk"*. A problémát a társadalmi struktúrában látja, amelynek egy sajátos rendszere az oktatási intézmény, mely csak bizonyos rétegek szocializáló hatását erősíti – így a középosztály gyermekei előnyben részesülnek, a réteg jellemzői pedig folyamatosan reprodukálódnak, és további prioritásokat kovácsolnak.

Urie Bronfenbrenner elméletében a társadalmi hatások egy többrétegű kapcsolatrendszeren keresztül érvényesülnek: a gyermek szocializációja az életciklusai során létrejövő interakciók által történik, az egyén egyre szélesebb társadalmi összefüggésrendszerbe kerül (Prout, 2005). *A humán ökológiai modelljében* (Bronfebrenner és Crouter, 1983) mikro-, mezo-, exo- és makroszisztémákat különít el, ezek a struktúrák hierarchikusan egymásba illeszkednek (6. ábra).



6. ábra: ***Bronfebrener ökológiai modellje. Forrás: Kollár, Szabó (2004, 40)***

A mikrorendszer a gyermeket közvetlenül körülvevő környezet, amelynek sajátosságait hordozzák a fizikai tárgyak, a felnőttek időszervezése, az interperszonális kapcsolatok, azok aktivitásai, szerepei, szokásai, a mindennapi rutinok. A mikrorendszereket a család, az óvodai-iskolai közösség, a kortárscsoport, a lakókörnyezet jelenti. A mezorendszer a mikroszínterek közötti kapcsolatokat foglalja magába. Ha a mikroszsisztémák között kölcsönös viszony létezik, a mezorendszer támogató és erős a gyermek számára. Példaként említhető a szülő és az óvoda/iskola közötti kommunikáció, a nevelési elvek és elvárások egyeztetése. Az exorendszer a mezorendszereket magába ágyazó társadalmi struktúra. Azokat az intézményeket és hatótényezőket tartalmazza, amelyek a mindennapi életvitelnek kontextust teremtenek. Ide tartozik a település jellege, az önkormányzat, a szülők munkája, a média, a szülők szociális hálója, az oktatási rendszer, a pályaválasztási lehetőségek, a közlekedés, a szociálpolitika jellemzői, de akár a játszótér vagy bevásárlóközpont jelenléte. Ezek közvetve vagy közvetlenül hatást gyakorolnak a gyermekre. A makrorendszer az adott kultúrát átfogó gazdasági, szociális, politikai intézményrendszere. Ide tartoznak azok a lehetőségek, amelyek adottak egy társadalom egyéne számára, ugyanakkor azok a normák, értékek, minták, divatok, amelyek megadják a szociális viselkedés konvencióit. A gyermek szerepét a társadalomban meghatározza a környezetének felfogása a gyerekkorról, a nevelésről, oktatásról.

Bronfebrener (1958) megfigyelte, hogy a gyermekre ható szocializációs körülmények nemcsak rétegenként, de időben is változnak. Harminc év szakirodalmát átkutatva változásokat figyelt meg a különböző osztályok nevelési stílusában. Míg a 40-es évekig a munkás gyermekre volt jellemző a kötetlenebb nevelkedés és a középosztályra a szigor, ez megváltozott az 50-es évek után és a középosztály, az ún. fehérgallérosok (irodai munkások) engedékenyebben kezdték nevelni gyermekeiket, a munkások pedig nagyobb hangsúlyt fektettek a szabályozott rendre. Elkülönültek a családi nevelés normái: míg a középosztályban az önállóság, felelősség, iskolai eredményesség az érték, addig a munkásrétegekben hangsúlyos marad az engedelmesség, tisztelet, rend betartása.

Melvin Kohn (1976) a család-gyermek kapcsolat osztályfüggő tényezőit a fegyelmezés módszereire való tekintettel elemzi. A különbözőségek okait a szülői értékrendszerben látja, ezek pedig a munkamegosztással összefüggő életfeltételekből következnek:

- a munka típusa szerint elkülönül, hogy fizikai erőkifejtés, rutin vagy pedig inkább szellemi műveletek szükségesek a megvalósításhoz;

- a munka tárgya szerint megkülönböztethető, hogy tárgyak megművelésére vagy inkább szimbolikus folyamatokra, illetve emberekkel való foglalkozásra fókuszál;
- a munkavégző önállósága szerint pedig meghatározó, hogy az egyén önállóan választhat utakat, kreatívan alkothat vagy inkább mások utasításait kell követnie.

Mivel a középosztálybeli apák többnyire szellemi munkát végeznek, embereket befolyásolnak, rendszerint önállóan döntenek, inkább figyelembe veszik gyermekeik egyéni motivációit és az önszabályozás értékeit részesítik előnyben, mint például előrevetítés, tervezés, racionális döntés, önállóság. Minél inkább jellemző mindennapi munkájukra, hogy emberek munkáját irányítják és ellenőrzik, ezek az értékek annál fontosabbnak mutatkoznak. A munkásréteg férfi tagjai azonban fizikai munkából élnek, tárgyakkal bánnak, mások döntéseit teljesítik – ennek következtében szülőként is a cselekedetek közvetlen hatásaival törődnek, kevésbé veszik figyelembe a szándékot és a távoli következményeket. Minél kevésbé irányíthatják munkatevékenységüket, annál inkább konformizmusra nevelik a gyermeket, a tekintélyt, a fegyelmet, a rövid távú szankciókat tartva szem előtt.

Kohn (1969) nagyon élesen elhatárolja a munkások és a szellemi munkát végző osztálybeliek társadalmi eredetű különbségeit. Az általa megállapított kettős tagolás a nevelésben: korlátozó-megengedő stílus, viselkedés-jellem formálás, szabályközlés-kommunikálás – úgy véljük – nem értelmezhető szigorúan a két réteg sajátosságaként. Ezt korának kritikusai is megvétózták, ahogy azt is, hogy kizárólag az apák munkavégzése mentén értelmezte a különbségeket (Somlai, 1997). A munkavállaláshoz kapcsolódó értékorientációk és beállítódások ma, amikor mindkét nem munkaerő-piaci aktivitása hasonló, már semmiképpen nem értelmezhetőek csak az apa társadalmi szerepköre mentén.

A rétegspecifikus elméletek azt vizsgálják, hogy milyen összefüggések vannak az egyén szocializációja és a társadalmi réteghelyzet okozta egyenlőtlenségek között. A családi szocializáció társadalmi különbségeit főként a foglalkoztatási struktúrából eredeztetik: a munkavégzéshez társuló társadalmi kontroll és szociális szerepkör meghatározza a nevelési stílust, a fegyelmezési módszereket, a személyközi kommunikáció jellegét, illetve sajátos nyelvi és viselkedésbeli sémákat mozgósít, amelyekkel az oktatási rendszerben a gyermek bizonyos előnyökhöz juthat, vagy hátrányokat halmozhat fel. A családnak a teljesítményhez és a társadalmi felemelkedéshez való stratégiái is meghatározottak a réteghelyzet függvényében. A megközelítés korlátja, hogy az elméletalkotók rendszerint a társadalmi helyzetet tekintették egyedül a szocializáció lényeges tényezőjének, de az

osztálykülönbségek nem magyaráznak meg mindent, szükséges figyelembe venni a családi életnek más aspektusait is, mint a család szerkezete, a családi viszonyok, rokonsági kapcsolatok, amelyek szintén erőteljesen hatnak a szocializációra. A társadalmi rétegződés változói ma már sokkal árnyaltabbak, a média globalizáló hatásának eredményeképpen a munkamegosztás függvényében kevésbé határolódnak el a rétegek életvezetési szokásai, illetve az sem állja a helyét, hogy a család társadalmi státuszát kizárólag az apa foglalkozási pozícióján keresztül értelmezzük.

3.2.5. A késő modernitás és a posztmodern

A késő modernitás elméletalkotói nem mondanak ellen a modern szociológiai elméleteknek, de úgy tekintik, hogy azok már nem nyújtanak elegendő magyarázatot a társadalmi változásokhoz, a szociológiai értelmezéseket új kihívások érik (Rényi és mtsai, 2014). Az 1980-as évektől a szociológusok fő kritikája a korábbi elméletekről, hogy a gyermeket aszociálisnak, éretlennek minősítették. A késő modernitás elismeri a korábbi szocializációs elméletek tanulságait, miszerint a gyermek megnyilvánulásai hordozzák a struktúra jegyeit, de sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a gyermek szerepére és a mikroszociális tényezők árnyalására. A gyermeket aktív szociális cselekvőként (agency) értelmezik, aki részt vesz a szociális életben (socially participative). Azzal érvelnek, hogy a kor gyermeke sokkal informáltabb, a felnőttkor és gyermekkor közötti határ elvékonyodik többek között a technológia gyors változásával. Azt is felvetik, hogy a gyermek megváltozott körülményeinek elemzését korszerű módon kell vizsgálni. Az alábbiakban néhány olyan teoretikus szemléletében mutatjuk be a szocializáció új problémáit és jellegzetességeit, akik a késő modernitás képviselői.

Anthony Giddens (1984) a környezethez való alkalmazkodás helyett a folyamatosan változó igények és lehetőségek kölcsönös egymáshoz igazodásáról beszél. Elveti a struktúra fogalmának a hagyományos használatát, miszerint korlátozza a cselekvők működését. A struktúrát a cselekvés feltételének és egyben eredményének tekinti. A struktúrák csak annyiban tudnak korlátozni, amennyiben mások cselekvései által szembekerül velük az egyén, egyre kevésbé számít a származás, a hagyomány, a cselekvési lehetőségek nyitottak, mindenki maga dönthet arról, hogy milyen életstílust formál – fejti ki egy interjúban Giddens a strukturáció elméletéről (2013). Az ember reflexív beállítódását emeli ki, aki cselekvési potenciállal rendelkezik és interakciós rutinok alapján gyakorlati tudatossággal (practical consciousness) ismeri fel, hogy a különféle

szituációkban melyik a hatékony cselekvés (Giddens, 1982). A hétköznapok szintjén az intim kapcsolatok alkalmasak arra, hogy a normák demokratikus egyeztetése gyakorlásra kerüljön.

A francia „individuumszociológiák" – ahogy Martucelli és de Singly 2004-es tanulmányából kiindulva Takács Erzsébet (2012) nevezi a késő modern szociológusok munkásságát – az angol szakirodalomnál is alaposabban elemezték az egyén működését a megváltozott társadalmi kontextusban[3].

Bernard Lahire (2012) és François Dubet (2012) diszpozicionalista megközelítéseik Bourdieu habituselméletét kritizálva megkérdőjelezik az egységes habitusok létezését. Úgy vélik, az egyén a különböző helyzetekben változatos vagy akár ellentmondásos diszpozíciók, szerepek, tudatalatti reakciók, cselekvési logikák szerint nyilvánul meg, önmagát szituáció függvényében újra meg újra megalkotja. Lahire (2012) a késő modernitás sajátosságaként fogalmazza meg, hogy az egyének már gyermekkoruktól kezdve *sokrétűen szocializáltak* (plurisocialisation). A szocializációs folyamat során az egyéni diszpozíciók komplexszé válnak, az egyén társadalmi viselkedése folyamatosan változik, adott inger ugyanannál a személynél is eltérő válaszokat válthat ki. Az, hogy mennyire változatos diszpozíciókkal rendelkezik az egyén, attól is függ, hogy volt-e lehetősége minél korábban sokféle társadalmi kontextusban részt venni, erősségük pedig annak függvénye, hogy az egyes környezetben tanult szokások, képességek mennyire alkalmazhatók a többi kontextusban. Dubet (2012) a társadalom egységességének felbomlásáról beszél: a célok megsokszorozódnak, a társadalmi igények összekuszálódnak. Mivel a társadalom immár nem biztosít stabil értékeket, normákat, integráló szerepeket, az egyén soha nem szocializálódik teljesen, hanem folyamatosan konstruálódik identitása. Az egyén formálódására két ellentmondásos folyamat jellemző: *a szocializáció* és *az autonómizáció,* de a szabadság elve még a szocializációt is átszövi. Az egyén a saját társadalmi tapasztalata alapján kombinálja a regisztereket, miközben a társadalmi, a racionális és az erkölcsi cselekvési módok mind jobban széttartanak, így hatalmas diverzitás keletkezik (1994, in Rényi és mtsai., 2014). Mindkét szociológus megfogalmazza az új társadalmi helyzet és szocializációs törekvés következményeit. Lahire (2012) pozitívumként ítéli meg, hogy az egyén eredetinek és függetlennek érzi magát társas környezetétől, de az ellenpóluson ezzel együtt gyengül a környezethez, társadalmi osztályhoz tartozás érzése, nehezebbé válik a barátokhoz,

[3] Mivel egyes szerzők publikációi francia nyelven olvashatóak, elméleteiket magyar nyelvű összefoglaló tanulmányok alapján mutatjuk be.

kortársakhoz való kapcsolódás, ezen kapcsolatok hiányával pedig növekedik a frusztráció és szorongás lehetősége. Dubet pedig felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalmi koherenciát biztosító *„intézményes program"* (2012, 74.), vagyis az általános érvényű konvenciók hanyatlása feszültségeket és bizonyos patológiákat is maga után von, például bizalomvesztést, szerepzavarokat, a társadalmi interakciók nehézségeit.

Lahire differenciáló társadalomképét Danilo Martuccelli szingularista koncepciója követi (1964, in Takács, 2012), miszerint az általános rend és a személyközi viszonyok keretei felbomlottak. Ennek következtében az egyének ún. *„személyes helyénvalóság"* keresésére törekszenek, a cselekvő önmaga megformálásával próbál hatékonyan alkalmazkodni az újabb szituációkhoz (Rényi és mtsai, 2014, 39). A felelősségét kizárólag a cselekvő alanya viseli – olvashatjuk Szépe Andrásnak (2012) a Martucellivel készült interjújában. Alain Ehrenberg (1991, in Rényi és mtsai, 2014) társadalom-megközelítése hasonló, az egyén érvényesülésének az útja az autonómia. A korábbi normatívákat *„az én meghaladásának normája"* váltotta fel (Rényi és mtsai, 2014, 41). Az új „követelmény" minden osztályban és rétegben egyetemes érvényt nyer, a kívánt magatartások *a cselekvési autonómia, a kockázatvállalás*, a fejlődés képessége, rugalmasság, felelősségvállalás. Az autoritás már nem a feltétel nélküli engedelmességen, hanem a kezdeményezőkészségen, a jó kommunikációs és tárgyalókészségen alapul. Egyre nagyobb az egyén szabadsága az életmód megválasztására, a társadalmi mobilitás megvalósítására. Ehrenberghez hasonlóan *François de Singly* is „az egyre növekvő autonómiakésztetésben" ismeri fel a késő modernitás jellegzetességét (Rényi és mtsai, 2014, 46). François de Singly az individualizált családot vizsgálja (2010, in Rényi és mtsai, 2014), ahol *a család elsődleges szerepe már nem a gazdasági, erkölcsi értékek átörökítése, hanem a családtagok személyes identitásának* a felépítése. Ugyanakkor a családtagok változatos szerepekből törekednek egyensúlyt teremteni elvárások és eredetiség között: például az anya egyidejűleg párkapcsolatban élő nő is. A családon belüli autonómiának köszönhetően a szülő autoritása csökken a gyermekkel szemben.

A késő modernitásra az átfogó kényszerítő erejű struktúrák felbomlása jellemző, ezzel szemben nagyobb tér nyílik az individuális cselekvő előtt. Az autonómia, kezdeményezés, eredetiség, sokrétűség, szabadság ígéretével szemben a felelősség, frusztráció, szorongás, bizalomvesztés, a kapcsolatok hiánya sorakozik fel. *Ezek ellenfeszülésében fokozottan megnő a szociális kompetenciának – mint az önszabályozó, kapcsolatteremtő és – fenntartó, problémamegoldó készségek, képességek és attitűdök rendszerének a jelentősége.*

A posztmodernitás *„a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság”* Lyotard (1993, 8) megfogalmazásában. Nem jellemző a nagy elméletek kidolgozása, a megismerés sokszínűségére törekszik, a relatív igazságok érvényesülnek az értelmező szemszögéből, ami azonban nem független annak társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai helyzetétől. Donna Harraway (1991) komplexitás elméletében kifejti, hogy a kortárs életmódot sok szempontból *kétértelműség* jellemzi, ezzel nem férnek össze a korábbi dualisztikus elgondolások, ahol a természeti kizárja a társadalmit, a függés a függetlenséget, a passzív az aktívat, az inkompetencia a kompetenciát, a játék a munkát stb. A posztmodern szociológusok új dichotómiákat javasolnak a gyermek szocializációjának értelmezéséhez (Prout, 2005), a struktúra-ágencia, egyéni-társas, létező-valamivé váló fogalmakat felszabadítják az egymásnak ellentmondó alkalmazásától. *A struktúra - ágencia mentén az új gondolkodásmódban a gyermek a társadalmi struktúra alkotórésze, és cselekvőerőként szerepel*. A kutatások témájává válik, hogy a gyermek társas cselekvései hogyan befolyásolják helyzetét, hogyan alkotják meg világukat, és hogy a gyermeki ágencia miként hat a családi munkamegosztásra, a szülők viszonyára stb. (Jensen és McKee, 2003). *Az egyéni - társas értelmezésében az új szociológia tudományköziséget javasol.* Míg korábban a pszichológia individuumként, a szociológia a társadalom tagjaként értelmezte a gyermekeket, a posztmodern ötvözi a két megközelítést. *A létező - valamivé váló kettősségében a szocializált gyermek továbbá nem a társadalmi folyamatok végterméke*: a gyermek a jelenben és a valamivé válás állapotában egyszerre él, bár az emberi élet első korszakában van, de a felnőtté válás nem egyedüli cél. Jens Qvortrup (1999) módszertani újítást javasol: *statisztikailag is láthatóvá kell tenni a gyermekeket,* akik a társadalom integrált része. A gyermekeket is befolyásolják az aktuális kulturális tényezők, gazdasági érdekek, technológiai vívmányok. A gyermekkor kutatása annál is inkább fontossá válik, mivel a gyermekek nem az általuk kiválasztott körülmények között élnek. Ahogy a szociológia kutatja például az osztályokat, az etnikumokat, a nők szerepét, ugyanúgy szükséges kutatni a gyermekekkel kapcsolatos problémákat, mint gyermekszegénység, a beiskolázás stb. – és ebben fontosnak véli a makro és mikro szintű tényezők vizsgálatát egyaránt. Módszertanilag *nélkülözhetetlennek tartja magának a gyermeknek a megkérdezését*, amely kivédi, hogy egyedül a szülők státuszfüggő szűrőjén keresztül láttassák őket a kutatások. A felnőtt ugyanis domináns szerepéből vizsgálja a gyermeket, a gyermek szemlélete ennél fogva függ a felnőttnek a „normalitásról” való elképzeléseitől. Ez a nézet akár gyermekek vagy gyermekcsoportok marginalizálódásához vezethet, mivel nem a gyermek szükségletei, hanem a normák, és azok be

nem tartásának elképzelt veszélyei irányítják a felnőtt figyelmét. A mögöttes tartalmak letisztítása érdekében szükséges a dekonstruálás, majd ezt követően a rekonstruálás.

Jenks Chris (2005) kiegészíti az irányzat jegyeit James és Prout tanulmánya nyomán:

- a gyermekkor társadalmi képződmény, amely a társadalmak kulturális összetevője, kultúrája nem alacsonyabb, mint a felnőtté;
- nem választható el más dimenzióktól, mint nem, etnikum, osztály;
- a gyermekek társadalmi kapcsolatait érdemes saját életterükön vizsgálni, a felnőttektől függetlenül is;
- módszertanilag fontos a gyermek vizsgálatában a megfigyelés és az etnográfia eszközeinek használata.

A posztmodern gyermekkor sajátosságainak megértésében segíthet az általános társadalmi jellemezők leírása, amelyet Urlich Beck (2003) modellez. Bár nem a gyermeki fejlődés szemszögéből írja le, de társadalmi megfigyelései a gyermeki szocializáció változásának irányait is alátámasztják. Ulrich Beck (2003) *kockázati társadalomról* beszél, szerinte a korábban osztályokba soroló különbségek – a tőke és a munka, a gazdagság és szegénység mentén –, eltörpülnek, ugyanis mindenki ugyanazoknak a technika által meghatározott kockázatoknak van kitéve. A globalizált világban számos olyan esemény van, ami mindenkit hasonlóan érint, ugyanakkor a társadalmi cselekvés minden területén pluralitás érvényesül. Az individualizálódási folyamatok megnövelték az egyén mobilitási lehetőségeit, de a felelősségét is. A családi szerepek is pluralizálódtak, a nők és férfiak meg kell találniuk a szerepeiket. A család, mint alapegység elemzése továbbá nem célszerű, ehelyett indokoltabb egy problémát a csalátagokat érintő módozatokról vizsgálni. Adott esemény lehet pozitív az egyik tagnak és negatív a másik tagnak. A partnerkapcsolatok könnyű felbomlása, illetve pluralizálódása ez egyik oldalon szabadságot hoz, a másik oldalon a kötöttségek elvesztésének kockázatát vonja maga után. Elképzelésének gyengéje, hogy *a mai technikailag termelt kockázatok nem egyenlítik ki a jólét és a hatalom eloszlását olyan mértékben, hogy a kockázattársadalomra ne lenne érvényes az osztályrétegződés*.

Más szerzők (Fukuyama, 1994; Bugovics, é.n.) *a fogyasztás és a termelés* megnövekedett szerepét tekintik a posztmodern identitás meghatározójának. A fogyasztói társadalomnak egyik jellemzője, hogy a gyermekes család speciális fókuszába kerül a piacnak, és a gyermekre fordított minőségi időhöz számos megvásárolható anyagi értéket, játéktárgyat rendel. Ezek Vajda (2010) szerint státusszimbólumként is értelmezhetőek. Az anyagi javak elsődlegessége mellett olyan posztmodern értékek megjelenéséről

beszélhetünk, mint a *kommunikáció, kommunikációs technológiák, információ, szabadság, függetlenség, nyitottság* (Giddens, 2008; Andorka, 2006). Ennek megfelelően a mai nevelési elvek liberálisak, gyermekközpontúak, a demokratikus szülő-gyermek kapcsolat kialakítására törekednek, serkentik a sokféleséget, a differenciálódást és az individualizálódást is. A pluralitás jegyéhez illeszkedik Jenksnek (2005) az az éles megfigyelése, miszerint a plurális, alternatív kultúrafelfogások, életstílusok olyan elterjedtek, hogy nehéz megmondani, hogy mihez képest alternatívak. Az egyéni szabadság kiteljesedése mellett a fogyasztói kultúra következtében a személyiség egyre inkább kívülről is irányítottá válik a *tömegkommunikáció* befolyása alatt és a *globalizáció* folyamatának van kitéve (Riesman, 1983; Price, 1998, in Nagy Romulus, é.n.). A posztmodern szociológia kikerülhetetlen témája a média hatása a gyermeki fejlődésre, informáló jellege hozzájárul mind a gyermek siettetett fejlődéséhez (Buckingham, 2002), mind a szülőknek a nevelési szokásaihoz, elveihez, gyengíti a felnőtt befolyását a gyermek személyiségére (Béres és Korpics, 2011).

A késő modern és a posztmodern szociológusok egyetértenek abban, hogy napjainkban a korábbinál több stresszhelyzet éri a gyermekeket. A stabil struktúrák és kapcsolatok hiánya következtében megnövekedik az egyén bizonytalansága, bizalmatlansága és felelőssége a saját „helyénvalóságának keresésére". Ártalomforrásnak tekinthető a már említett *siettetése a gyermekkornak* (Vajda, 2010) a média és az információáradat nyomására. Az értékek és életformák pluralizálódása a frusztráció növekedését, az önmaga és mások fele irányuló agresszió fokozódását, nehezen kezelhetőséget, pszichoszomatikus tüneteket vonhat maga után. A posztmodern gyermekkort olyan aggódást sejtető kifejezésekkel illetik a társadalomtudományok, mint *a gyermekkor halála* (Buckinham, 2002), *a gyermeklét-felnőttség határvonalának elmosódása* (Hoffert, Kinney és Dunn, 2009), *a felnőttesedési folyamat elharapódzása* (Vajda, 2010). A gyermekszemlélet pesszimisztikus látásmódja mellett ki kell emelnünk az új irányzatok hozadékait. *Az egyénnek nagyobb a mobilitási lehetősége, mint valaha, ehhez azonban tájékozódnia és érvényesülnie kell az állandó alkalmazkodást követelő emberi kapcsolatok hálójában – ennek a kulcsa, úgy tűnik, a személyes és társas kompetenciák kialakításában rejlik.* A gyermekek maguk is konstruálói a gyermekkornak, szocializációjuknak nemcsak elszenvedői, hanem alakítói is (Buckingham, 2002), már nem a gyermeki inkompetenciától vezet az út a kompetens felnőtt világba, hanem *a gyermek is lehet kompetens*, illetve a felnőtt is folyamatos változásban van (Preuss-Lausitz, 1997). *A kompetencia nem életkorhoz kötött,* minden gyermek a saját életkori szintjén rendelkezhet a legjobb képesség- és készségrendszerrel.

A leírtak értelmében a szociális kompetenciának az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlettsége már idejekorán befolyásolhatja az egyén hosszú távú boldogulását a társadalmi viszonyok hálójában. A szocializáció kölcsönösségen alapuló modelljének a másik oldalán ott áll a fentiekben részletesen felvázolt szociális kontextus, amely nélkül a gyermek társas fejlődése nehezen értelmezhető.

3.2.6. Összefoglaló, a kutatás elméleti kerete

A szociológiai elméletek eltérő hangsúllyal, de fontosnak ítélik azt a kontextust, amelyben a gyermek nevelkedik. Abban is egyetértenek, hogy a társadalmi tényezők a család mikroszociális közegén keresztül hatnak a legerősebben a gyermek szocializációjára. A gyermek számára elsőrendű vonatkoztatási alapot biztosít a család, amely a „jelentős másik" minőségében „az általános másikat" – azaz a társadalmi-kulturális jegyeket – szándékos vagy látens módon közvetíti. A gyermek, mint egy matrjoska baba legbelső eleme, a családi mikroszisztémában védettséget élvez, óvodás koráig kizárólag ezen keresztül jut el hozzá a tágabb rendszerek hatása. Amennyiben ez a burok sérül vagy hiányt szenved, és emiatt nem tudja ellátni funkcióját, a gyermek is kockázatoknak van kitéve.

Eltérő az a mód, ahogyan az elméletek a gyermekek szerepét értelmezik a szocializációs hatások befogadásában. Míg a funkcionalizmus kezdeti szakaszában úgy vélik, hogy a normák, értékek, a társadalmi-közösségi rend determinisztikus módon hat a gyermek társas formálódására, a későbbi funkcionalista szerzők már nagyobbra becsülik az egyén gyermek cselekvőerejét. Az interakcionalista szemlélet a gyermeket egymásra ható viszonyban értelmezi környezetével. Az interakciók jellegét, a cselekvési alternatívákat meghatározhatja a szituáció szubjektív értelmezése, de az értelmezésnek előzményei vannak a társadalmi szerkezetben, a hatalmi viszonyokban, a kultúrában és a nyelvben, illetve az interakciók szereplőinek életútjában és személyiségében.

A tőkeelméletek a struktúra és ágencia közötti kapcsolatot kölcsönösséggel jellemzik, a társadalmi mobilitásról azonban csak feltételes módban beszélnek, ugyanis öröklött tőkék mentén újratermelődnek az esélyegyenlőtlenségek, ezt a folyamatot – implicit módon – az intézményesített oktatás saját értékrendszerével támogatja. Coleman (1990) és Putnam (2006) társadalmi tőkeelméletei a kapcsolatok, kapcsolathálók, a bizalmon alapuló és közösségi viszonyok erőforrásai által „ígérik" a legtöbb mobilitási esélyt. A szociális kompetencia – amelynek felmérésére, társadalmi hátterének feltárására vállalkozunk – a Bourdieu-i (2010a)

inkorporált kulturális tőke egyik lehetséges formája, birtokában lenni azonban társadalmi tőkét, a kapcsolatok hálójának növekedését vonja maga után már óvodáskorban. A gyermek érvényesülését a családi befektetetés eredményeként értelmezi, ahol a gyermek nem csak a gazdasági, kulturális és kapcsolati forrásokban részesül, hanem az ezekkel kapcsolatos beállítódásokat, beruházási stratégiákat is elsajátítja. Coleman (2003) értelmezésében az emberi tőke (ismeretek, készségek, képességek) és a társadalmi tőke (személyközi viszonyok) között valósulhat meg a legkönnyebben a tőkék közötti váltás, ez is indokolja a gyermek szociális kompetenciájának vizsgálatát szüleinek társadalmi erőforrásai függvényében. Kutatásunkban nem rangsoroltuk a gazdasági, a kulturális/humán és társadalmi tőkék jelentőségét a gyermek társas fejlődésére nézve, a hangsúlyokra a kutatás eredményeiből szeretnénk következtetni. Angelusz Róbert és Tardusz Róbert (2006) javaslatára a dolgozat során inkább erőforrásokra hivatkozunk, mint tőkékre. Szerintük akkor indokolt a tőke fogalmát használni, amikor befektetés, tőkegyarapítás céljával az instrumentális cselekvésen van a hangsúly. Dolgozatunkban a gyermekeknek a család erőforrásaihoz való hozzáférésen van a hangsúly.

A rétegspecifikus elméletek a szülő nyelvi és viselkedési struktúráit, kapcsolati és megküzdési stílusait, nevelési szokásait elsősorban a foglalkozási státuszuk függvényében tárgyalják, mely szoros összefüggésben van a szülők iskolázottságával és anyagi feltételekkel. A társadalmi rétegek elemzése, jellemzése nem célja a kutatásunknak, különösképpen nem egy olyan korban, amikor a rétegek összemosódásáról, az életstílusok közötti átjárhatóságról és pluralitásról beszélünk. A kutatásokban SES változókként ismert hármas – a végzettség, a gazdasági aktivitás és az ebből származó anyagi körülmények – tézisünknek fontos indikátorai, azonban elvonatkoztatunk ezek elsőrendűségétől. A család szociogazdasági ismérveinek hatását inkább az ökológiai modell szerint értelmezzük, ahol a kontextus magába foglalja a kultúrát, a gazdaságot, az időt, a kapcsolatokat, a funkciót és különböző szinteken közvetíti hatását, ezek mellett folyamatosan követjük azonban a gazdasági és a szociális tényezők kölcsönhatását.

A késő modern és a posztmodern megközelítés, ugyan szabadsággal, alternativitással, autonómiával jellemzi a kor szocializációs törekvéseit, de megnő az adaptálódással járó bizonytalanság és felelősség – az ezzel kapcsolatos stressz válik kockázati tényezővé. Ebben a kontextusban már nem az áthagyományozott értékeknek való megfelelés, hanem a kezdeményezőkészség, a kommunikációs készség, a konfrontáció, a rugalmasság biztosítják a társadalmi pozíciót, boldogulást. A megváltozott körülmények között a kutatások megközelítése, módszertana is újítást követel – a

dolgozatunk megpróbál eleget tenni a korszerű igényeknek: az óvodáskorú gyermekek társas viselkedését nem választottuk el a felnőtt életre ható dimenzióktól (pl. nem, etnikum, osztály stb.), de társadalmi kapcsolataikat saját életterükben, a felnőttektől függetlenül is megvizsgáljuk; a szociális kompetencia fejlettségét a gyermek életkori sajátosságaihoz mérjük, nem a felnőttek képességeihez; kutatásunkban tudományköziségre és többszempontúságra törekedtünk, ez utóbbi érdekében a felnőttek értékelése mellett a gyermekek véleményét is megkérdeztük társaikról és önmagukról, és módszereink kiválasztásában is igyekeztünk követni a változatosság elvét.

Az elméleteket összegző gondolatokból a társas viselkedés társadalmi meghatározottsága mellett a szociális kompetenciában rejlő érvényesülési és felemelkedési lehetőséget emelnénk ki. Dolgozatunkban a társadalmi faktoroknak az egyén szociális kompetenciájára gyakorolt hatását vizsgáljuk, de azzal a távlati céllal, hogy az eredmények az érem másik oldalát szolgálják: a gyermek fejlődését és a társadalomban való boldogulását – erre kínálhatnak lehetőséget például a kontextusba ágyazott differenciált fejlesztési programok.

3.3. A társas fejlődést befolyásoló védőfaktorok és rizikótényezők

A családi háttértényezőket a kutatók a leggyakrabban az iskolai teljesítményre gyakorolt hatásuk mentén vizsgálják, a szociális kompetencia kevésbé, vagy csak közvetett úton tárgya a szociológiai kutatásoknak. Plowden (1967) például az iskolaelhagyás korai előzményeit vizsgálja, és a következő faktorokat találja prediktornak: a család szegénysége, a faluról származás, az anya hiánya a háztartásból, a szülők alacsony iskolázottsága, a szülők fiatal életkora, a szülők mezőgazdasági vagy önálló munkavállalása, a soktagú háztartás. A deviancia és az antiszociális magatartás társadalmi meghatározottságának értelmezése jelentős területét képezi az ifjúsági szubkultúra-elemzéseknek (például Pikó Bettina, 2011, 2002). A gyermekkori gyökereinek alapos feltárására mégis kevés figyelmet fordítanak a vizsgálódások, holott kutatások igazolják, hogy a gyermekkori hiányosságok és a felnőttkori magatartásproblémák között nemcsak hogy létezik kapcsolat, de a korai deficitek következményei az idő elteltével súlyosbodnak. Rutter szerint (2000) az életkori és az egyéni érés függvényében eltérő az, hogy mely környezeti hatások milyen mértékben hagynak nyomot: ha a gyermek 2 éves korban van kitéve a szegénység rizikótényezőinek, ez 10-18 éves korára gyengébb érzelmi, szociális és iskolai teljesítményhez vezet, hogyha 10 éves korban történik ugyanez, serdülőkorra nő meg a pszichiátriai gondok

valószínűsége. Minél korábban van kitéve kockázatoknak a gyermek, hosszú távú hatásuk annál kedvezőtlenebb lesz (Greg, Yeung, Brooks-Gunn és Smith, 1998). Nem mindegy tehát a korai szociális fejlődésre nézve, hogy milyen családi körülmények között leli táptalaját.

Az OECD (How's Life?, 2015) *a jólétet meghatározó tényezőiként* nevezi meg a természet erőforrásait (tiszta levegő, éghajlat), az emberi erőforrásokat (képességek, egészségi állapot), a gazdasági erőforrásokat (gazdagság, lakhatósági körülmények) és társas erőforrásokat (kapcsolatok, az emberekbe és intézményekbe vetett bizalom). Az Európai Tanács 11 kritérium alapján tartja számon a jóléti szintet (well-being), ezek a (1) háztartás, (2) jövedelem, anyagi feltételek, (3) munkahelyi aktivitás és státusz, (4). társas kapcsolatok, (5). iskolázottság és képességek, (6) a környezet minősége, (7) civil aktivitás, (8) egészség, (9). szubjektív jólét, (10) biztonság, (11) a munka és a magánélet egyensúlya. A család – mint elsődleges szocializációs környezet – biztosítja a legtöbb környezeti stimmulust a gyermek számára, ugyanakkor bizonyos mértékben kontroll alatt tartja, hogy a gyermek milyen más környezeti faktorokkal lép kapcsolatba (Richter, 2004). Az Egészségügyi Világszervezet jelentése (Irwin, Siddiqi és Hertzman, 2007) a család szerepét a szociális és gazdasági erőforrások biztosításában látja: *a szociális erőforrások* közé sorolja a nevelést, szülői képességeket és attitűdöket, a kulturális habitusokat és világnézeteket, a családközi viszonyokat, a családtagok egészségi helyzetét, *a gazdasági források* alatt érti az anyagi feltételeket, a lakáskörülményeket és a munkahelyi aktivitást, státuszt – ezek a tényezők alkotják rendszerint a SES skálát (Socioeconomic Status). A kettő elválaszthatatlanul összefonódik, a családok azonban nem rendelkeznek egyformán az erőforrásokkal, így ezek egyenlőtlenségi dimenziókat képeznek. Danis Ildikó és munkatársai (2011) a családi mikroszociális környezet elemeit két változócsoport szerint operacionalizálták. Az egyik dimenzió *az anyagi-kulturális javakat* öleli fel, ide tartozik a jövedelem, az iskolázottság, a kulturális ellátottság és a lakáskörülmények. A másik dimenzió *érzelmi feltételt vagy hátrányt* képez, aszerint, hogy a családot kohézió és a kapcsolatok védőhatásai vagy pedig zavarai jellemzik. A két kategória közel megegyező az Irwin és munkatársai (2007) által megkülönböztetett gazdasági és szociális erőforrásokkal.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008) a társadalmi hátrányok oldaláról közelíti meg a szocializációt befolyásoló családi ismérveket, ezeket három pontban foglalja össze: (1) a munkaerő-piaci hátrányok, (2) a taníttatás közvetlen és alternatív költségei, (3) a társadalmi izoláció. Ezek egymás hatását kölcsönösen felerősítik, például az alacsony iskolai végzettséggel összefüggenek a foglalkoztatási esélyek, aminek következtében a családok alacsonyabb keresethez juthatnak. Az előnytelen helyzet – a példa esetében a

szegénység – átörökítésének rejtett csatornái közt szerepelnek továbbá az egészség, a szülő stresszkezelő-mechanizmusai, a szülői kompetenciák, a szülő-gyermek kapcsolat, az otthoni tárgyi környezet. A kölcsönhatás itt is követhető: szegénységben nehezebb az erőforrások mozgósítása a meleg szülői attitűdre, a bevonódásra, a demokratikus megoldásokra (Conger, Conger és Martin, 2010). A szegénységben megélt stresszhatások miatt a szülők gyakrabban alkalmaznak negatív fegyelmezési stratégiákat, alacsonyabb a válaszkészség (Evans és English, 2002; Conger és Elder, 1994), kevesebb elvárást támasztanak gyermekeikkel szemben, kevésbé vonják be a gyermekeket olyan tevékenységekbe, amelyektől erősödne a gyermek kompetenciaérzése és szociális kezdeményezőkészsége. A szociális fejlődés hiányosságait legtöbbször deprivált, nagyon rossz anyagi feltételek közt élő gyermekeknél érik tetten a kutatások, a vizsgálatok számos egymást erősítő kockázatról számolnak be (Danis, Farkas, Herczog és Szilvási, 2011; Darvas és Tausz, 2004; Brooks-Gunn, Britto és Brady, 1999).

Az eddig felsorolt ismérveket nagyszerűen összegzi két tanulmány: Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2006b, 3) az egészséges pszichoszociális fejlődést veszélyeztető családi tényezőket nevezi meg, Aszmann Anna (2003) a jóléttel kapcsolatos szocializációs indikátorokat sorolja fel. A két lajstromot egymás mellett tüntetjük fel a 3. táblázatban, ugyanis egymást kiegészítve alátámasztják a kutatásunkban vizsgált indikátorok létjogosultságát.

3. táblázat. ***A pszichoszociális fejlődést befolyásoló családi szocializációs tényezők***

A pszichoszociális fejlődést veszélyeztető családi tényezők	A jóléttel kapcsolatos szocializációs indikátorok
- hátrányos szocio-demográfiai helyzet - jövedelmi szegénység - az alapvető fizikai szükséglet kielégítéshez nélkülözhetetlen javak hiánya - a gyermekek életében releváns és esélyteremtő tevékenységek végzésétől való megfosztottság vagy ennek korlátozottsága - az emberi kapcsolatok veszélyeztetettsége - értékrendszer, a szocializáció sajátosságai	- a család szociogazdasági jóléte - a család értékrendje, időbeosztása - a családtagok társas kapcsolatai - a családtagok egészsége - a szubjektív jóllét: egészség - életszínvonallal való elégedettség

Magyar nyelvterületen a kutatások többsége ugyan a felsorolt ismérveknek az iskolai eredményességgel való kapcsolatát vizsgálja, de mivel az iskolai teljesítmény és a korai szociális készségek szoros együttjárását szintén számos kutató igazolja (például Denham és mtsai, 2012; Stan, 2012; Zsolnai, 2010), okkal feltételezhetjük, hogy ugyanazok a társadalmi tényezők, amelyeknek lenyomatát felismerték a kutatók az iskolai siker kapcsán, összefüggésben vannak a szociális kompetenciával is. Tőkés Gyöngyvér és munkatársai (2012) azokat a szakirodalom által feltárt

tényezőket foglalták össze, amelyek pozitívan hatnak az eredményes megküzdésre. Családi szinten ezek a következők: a biztonság, a nyugodt nevelői légkör, a jó testvérkapcsolatok, a szülők kedvező szociogazdasági helyzete, a szülők világképe és megküzdési stratégiáik; családon kívüli mikroszociális szinten a kortárscsoportokkal való viszony; intézményi és társadalmi szinten az intézményrendszerek jellege, a gyermekekkel kapcsolatos kormányzati politikák; kulturális szinten a hagyományok, kollektív meggyőződések, közéleti és vallási gyakorlatok. Családi szinten nem mindegy, hogy milyen stresszfaktorokkal szemben kell kialakítani a megküzdést, rezilianciát, ugyanis vannak magas rizikójú stressztényezők, amelyek állandóan alkalmazkodást kérnek (például betegség) és vannak alacsony rizikójú stressztényezők, mint például egy rövidebb ideig tartó krízis (Patterson, 2002). A fejlődést befolyásoló tényezőknek kumulatív hatásával is számolnunk kell, melyek bizonyos elképzelések szerint (Sameroff és Fiese, 2005) lineáris módon járulnak hozzá a problémák gyarapodásához, azaz minél több rizikótényező adódik össze, annál nagyobb következményre számíthatunk. Mások szerint (Rutter, 1985) küszöbhatás érvényesül, amikor bizonyos számú negatív tényező találkozásánál hirtelen ugrás következik be a kedvezőtlen kimenetelt illetően.

A gyakran vizsgált rizikófaktorokat és a lehetséges védő tényezőket Danis Ildikó és Kalmár Magda (2011) összesíti a 4. táblázatban. A szakértők a védőfaktorok és a rizikótényezők párhuzamba állításával azt sugallják, hogy a prevenciók és interakciók feladata felmutatni a lehetséges erőforrásokat, védőmechanizmusokat, és így segíteni a családok megbirkózási képességét. A védőfaktorok nemcsak pozitív hatást eredményeznek, hanem moderátor szerepet képesek ellátni, segítenek csökkenteni vagy elkerülni a negatív hatásokat.

4. táblázat. ***Gyakran kimutatott rizikótényezők és védőfaktorok***

Rizikófaktorok	Védőfaktorok/optimális lehetőségek
Tartós környezeti faktorok	
Tartós szegénység **Etnikai státusz**	**Biztonságos gazdasági státusz** **Többségi státusz**
Anya alacsony iskolai végzettsége	Magas végzettség
Anya alacsony kognitív képességei	Anya magas kognitív képességei
Munkanélküliség vagy alacsony presztízsű munka	Stabil, magas presztízsű munka
Lakóhely problémák	
Zsúfolt lakóhely	Kényelmes lakhely: saját szoba a gyerek számára
Lakóhely instabilitása: gyakori költözés	Stabil lakhely

Rizikófaktorok	Védőfaktorok/optimális lehetőségek
Nem biztonságos szomszédság	Stabil, biztonságos, segítőkész szomszédság
Lakóhelyi elszigeteltség	Összetartó, támogató közösség
Szegregált lakóhely	Integrált településszerkezet
Családszerkezet, házastársi kapcsolat	
Egyszülős család	Stabil család mindkét biológiai szülővel
A gyermek több családban él	A gyermek a biológiai családjában él
Jelentős házastársi distressz	Alacsony házastársi distressz
Három vagy több 6 év alatti testvér	Gyermekek nem túl kicsi korkülönbséggel
Négy vagy több gyermek a családban	Háromnál kevesebb gyermek
Szülő pszichés állapota, egészsége	
Anyai depresszió	Mentálisan egészséges anya
Anya magas szorongásszintje	Anya alacsony szorongásszintje
Szülő alkohol/drog fogyasztása	Nincs alkohol- és drogfogyasztás
Családon belüli kriminalitás	Mintaértékű társadalmi magatartás
Gyermekvállalás	
Serdülőkori szülőség	Fiatal felnőttkorban vállalt gyermek
Nem kívánt terhesség	Tervezett és/vagy örömmel fogadott gyermek
Gyermek sajátosságai	
Magzati vagy születéskori problémák	Egészséges terhesség és újszülöttkor
Gyermek „nehéz” temperamentuma	Könnyen kezelhető gyermeki temperamentum
Szülői viselkedés	
Merev szülői attitűdök	Rugalmas szülői attitűdök
Korlátozó, elhanyagoló, bántalmazó nevelés	Támogató, de szabályokat felállító nevelés
Alacsony válaszkészség a gyermekkel folytatott interakciókban	Magas válaszkészség a gyermekkel folyó interakciókban
Alacsony mértékű stimuláció otthon	Magas fokú, de mértéktartó stimuláció otthon
Stressz	
Számos stresszes életesemény	Kevés stresszes életesemény
Alacsony társas támogatás (elszigeteltség)	Kiterjedt társas háló és támogatás

(Forrás: Danis és Kalmár, 2011, 111)

Garmezy és munkatársai (1984) a veszélyeztető és védő tényezőknek három típusú kölcsönhatását írták le: (1) a kompenzációs modellben a pozitív és negatív hatások összeadódnak és gátolják egymás hatását; (2) a kihívás modellben adott stressztényezővel való megküzdés kompetenciát fejleszt, de ez csak mérsékelt stressz esetén valósulhat meg, ellenkező esetben a látszólagos kompetencianövelő szerep mellett érzékenyítő hatása is érvényesül, gyakran későbbi következménnyel; (3) az immunizáló modellben bizonyos számú rizikófaktorok esetén a védőfaktorok elősegítik a sikeres adaptációt, attól függetlenül, hogy önállóan jótékony hatásuk nem ismert. Gutman és munkatársai szerint (2003) a pozitív és negatív tényezők több szerephez jutnak aszerint, hogy milyen feltételek között érvényesülnek,

és megkülönböztetnek rizikó, promotív, protektív, sérülékenység faktorokat. A rizikófaktor kedvezőtlen eredményekhez vezet, a protektív ezzel szemben pozitívan befolyásolja a fejlődést, a promotív tényező csak adott rizikó(k) mellett fejti ki védőhatását, a sérülékenység faktor esetében csak bizonyos rizikók vagy azok akkumulációja fokozza a kedvezőtlen kimenetelt.

A társas és társadalmi tényezők sokféle és komplex úton hatnak a gyermekekre, de a gyermek a környezetével való interaktív viszonya folytán (Vajda és Kósa, 2005) alakítója is saját helyzetének és környezetének, a különböző hatásokra belső erőforrásait – vonásait, adottságait, képességeit, készségeit –, így a társas kompetencia intraperszonális összetevőit is mozgósítania kell. A kockázatot jelentő és a pozitív kimenetelt ígérő változók sokasága és többféle módon kifejtett hatása bizonyítéka annak, hogy a környezeti feltételek mennyire árnyalt módon járulnak hozzá a személyiségfejlődéshez, és igazolják annak szükségességét, hogy a kompetenciákat az életminőséggel összefüggésben vizsgáljuk. Dolgozatunkban olyan „törvényszerűségek" feltárására törekszünk, amelyek a gyermekkori szociális kompetencia fejlődésének és sajátosságainak társadalmi meghatározottságát a családi háttértényezőkön keresztül ragadja meg. A szakirodalomban feltárt kockázati- és védőfaktorok hozzásegítenek a környezeti tényezők operacionalizálásához.

A dolgozat elméleti részének zárásához Lahire (2011) tinédzserekről szóló gondolatát választjuk, mely témánkhoz is jól igazodik: a gyermekek nem két ideáltípusnak felelnek meg a helyes és a helyetlen, a jó és a rossz oldalon, a kompetens és nem kompetens oldalon, hanem a legtöbben a két pólus között ingadoznak kontextustól és aktuális környezetüktől függően.

4. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

4.1. A kutatás célja, célcsoportja és a kutatás fő kérdései

Kutatásunk középpontjában az óvodás gyermek szociális kompetenciája és társas fejlődésének családi háttere áll. Az elemzés célcsoportját a marosvásárhelyi magyar tannyelvű óvodások és családjaik képezik. A disszertáció célja tudományos ismeretet szerezni a kora gyermekkori szociális kompetencia társadalmi meghatározottságáról a családi mikroszociális közeg jellemzőin keresztül. A kutatás távlati célja hozzájárulni a szociális kompetencia tág körű, interdiszciplináris értelmezéséhez, azzal a hármas gyakorlati jelentőséggel, hogy (1) eredményeink révén növekedjen a társadalomtudományok területén végzett kora gyermekkori szociális kompetencia kutatások száma és minősége; (2) a kutatás körvonalazza azokat az erőforrásokat és kockázati tényezőket, amelyek befolyásolják a gyermek boldogulását a társas interakciók bonyolult hálójában, és amelyek mentén érdemes elmélyíteni a továbbiakban a kutatást; (3) a meghatározó strukturális ismérvek feltérképezése segítsen a társas készségek korai fejlesztésének differenciált megtervezésében és kivitelezésében.

Integratív megközelítésre építve a szociális kompetenciának különböző, egymást kiegészítő összetevőit vizsgáljuk. *A kutatás egyik fő kérdése arra keresi a választ, hogy a szociális kompetencia értelmezésében milyen többletet nyújt a mutatói közötti kapcsolatoknak a feltárása.* Az óvodáskori társas viselkedésről való tudásunk árnyalása érdekében a következő alkérdések mentén folytatjuk a vizsgálódást:

- Milyen megküzdési mechanizmusok járnak együtt a fejlett szociális kompetenciával?
- Milyen megküzdési mechanizmusok alkalmazásával lehet nagyobb népszerűségre szert tenni a kortárscsoportban?
- A felnőttek (szülők, pedagógusok) által szociálisan kompetensnek ítélt gyermekek mennyire népszerűek csoporttársaik körében?

A szociális kompetencia fejlődéséhez a gyermek elsődleges szocializációs környezetében, a családban kapja a legtöbb környezeti ráhatást,

illetve a család megszűri azt, hogy a gyermek milyen más környezeti faktorokkal lép kapcsolatba (Richter, 2004). A környezeti inputok egy része tudatos kontrollgyakorlással válik a szocializáció tartalmává normák és értékek által, egy másik része pedig habitusokban tömörült élettapasztalat, mindennapi praxisok, életmód útján hagyományozódik a gyermekre (Bourdieu, 1978). *A kutatás második nagy kérdésköre arra vonatkozik, hogy milyen strukturális – demográfiai, szociális és gazdasági-kulturális – tényezők állnak összefüggésben a gyermekek szociális kompetenciájának fejlődésével, társas hatékonyságával?* A fő kérdésnek a felsorolt tényezők mentén a következők rendelődnek alá:

- Kimutathatóak-e nembeli különbségek az óvodások szociális kompetenciáját illetően a vizsgált mutatók mentén (preferált megküzdési mechanizmusok, a szociális kompetencia fejlettsége, csoportbeli népszerűség)?
- Milyen eltérések vannak az óvodai korcsoportok[1] között a különböző megküzdési mechanizmusok alkalmazásának gyakoriságát illetően?
- Milyen mértékben befolyásolja a szociális kompetencia jellemzőit és fejlődését a család szerkezete, társadalmi-gazdasági helyzete és szubjektív életminősége (időfelhasználás, egészségi állapot, életesemények, társas támogatottság, értékrend, szubjektív jóllét)?

A dolgozatban az összefüggések feltárására törekszünk a felsorolt kérdések mentén, olyan tendenciák és irányvonalak feltérképezésére, amelyek mentén érdemes további szociológiai kutatásokat és pedagógiai alkalmazásokat tervezni.

4.2. A kutatás hipotézisei

A szociális kompetencia óvodáskori jellegzetességeinek ismeretében, a szocializációs elméletek kontextusában, a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg.

H(1) A szociális kompetencia összetevőit az integratív modell jegyében és egy átfogó mérőeszköz hiányában három mutató mentén vizsgáltuk. *Első hipotézisünk szoros együttjárást feltételez a szociális kompetencia mutatói között.*

[1] 3–4 év, 4–5 év, 5–7 év

1a. Az empirikus kutatások az aktív problémamegoldó megküzdést és a támaszkeresést hatékony társas reakcióként tartják számon óvodáskorban (Thorne és mtsai, 2013), míg az agressziót, az elkerülést, az érzelemközpontú stratégiákat a kevésbé hatékony megoldások közé sorolják (Vierhaus és Lohaus, 2009). Ennek megfelelően feltételezzük, hogy az óvodásoknál a szociális kompetencia fejlettségével nő az egyezkedés, a segítségkérés és a segítségnyújtás alkalmazásának gyakorisága, és csökken a fizikai agresszió, az ellenállás, az elkerülés és az érzelmi ventilálás megküzdések előfordulása.

1b. A megfelelő szociális kompetenciával rendelkező gyermekek a szociometriai vizsgálatokon rendszerint nagyobb közkedveltségnek örvendenek (Zhang és mtsai 2014; Denham és mtsai, 2003), ennek alapján feltételezzük, hogy a szociális kompetencia fejlettsége együttjár a kortársak pozitív értékelésével.

1c. Összhangban Gower és munkatársai (2014) eredményével, azt feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akik gyakran alkalmaznak maladaptív megküzdési stratégiákat – agressziót, elkerülést vagy érzelmi ventilálást –, gyakrabban részesülnek elutasításban a szociometriai jelölések során. Ezzel szemben – bár előzetes kutatásokat erre vonatkozóan nem találtunk – azt feltételezzük, hogy az aktív problémamegoldó stratégiának számító egyezkedés, a segítségkérés és segítségnyújtás pozitívan korrelál a közkedveltséggel.

H(2) Az óvodás gyermek a sok szociális hatás, és az életkorra jellemző érési folyamatoknak köszönhetően sok változáson megy keresztül, ezért a társas készségek és képességek területén is különbségekre számíthatunk a korcsoportok között. Jelen kutatásban azzal az elmélettel értünk egyet, mely szerint minden korban más jellemzők mentén állapíthajuk meg a kompetencia szintjét (Buckingham, 2002).

A gyermek fokozatosan válik képessé a másik személy szempontjának a figyelembe vételére (Piaget, 1970), az érzelmei kontrollálására (Saarni, 1999), az érzelmek szóbeli kifejezésére (Rinn és Markle, 1979) és az együttműködésre (Mérei és Binét, 2006). Ennek értelmében *azt feltételezzük, hogy a verbális képességeket igénylő, aktív problémamegoldó és proszociális megküzdések* – az egyezkedés, a szóbeli ellenállás és a segítségnyújtás – *a legnagyobb korosztályban kerülnek gyakori alkalmazásra, ezzel szemben a kontrollvesztéssel járó vagy a kevésbé önérvényesítő*

mechanizmusok – az érzelmi ventilálás, az agresszió és az elkerülés – *a kiscsoportos óvodásra jellemzőek.* White és Watts (1973) már három éves korban a szociálisan kompetens gyermek jellemzőjeként tartja számon azt a képességét, hogy szociálisan elfogadható módon hívja fel a felnőtt figyelmét, ha szüksége van segítségre. A felnőttel való kezdeményezést a gyermek már a szülői kapcsolatban gyakorolhatta, ezért *azt feltételezzük, hogy segítségkéréshez leggyakrabban a kis és középcsoportos gyermekek folyamodnak.* Az óvodás gyermek számára jó gyakorlási tér az óvoda a horizontális interakciók gyakorlására, ezért *azt feltételezzük, hogy az óvodai évek során a gyermek társas hatékonysága a kortárscsoportban is megerősödik* és ez tetten érhető az idősebb gyermekek jobb szociometriai helyzetében.

H(3) A társas viselkedés és a szociális készségekkel, képességekkel összefüggésben feltárt érzelmi-motivációs különbségek eltérést mutatnak a lányok és fiúk között a szakirodalom szerint. A gyermekkori kutatások igazolják, hogy a lányok segítőkészebbek (Vahedi, Farrokchi és Farajian, 2012; Walker, 2005; Zsolnai és mtsai, 2008) együttműködőbbek (Parke és McDowel, 2005) és nagyobb fokú emocionalitás jellemző rájuk (Zsolnai és mtsai, 2008; Parke és McDowel, 2005). Szükséghelyzetben gyakrabban alkalmazzák a támaszkeresést (Thompson, Arsenault és Williams, 2006). A negatív társas interakciók közül leginkább a passzív coping és az ehhez kapcsolódó szorongás (Warchola, 2007) jellemző a lányokra, valamint a verbális vagy kapcsolati agresszió (Fiske, 2004; Meichenbaum, 2006). A fiúk gyakrabban alkalmaznak aktív problémamegoldó megküzdést, a maladaptív stratégiák közül pedig nagyobb valószínűséggel jellemző rájuk az agresszív externalizálás (Meichenbaum, 2006; Ostrov és Keating, 2004). A kutatások arra is reflektálnak, hogy a fiúkat alacsonyabb szociális kompetenciával illetik az értékelők, akár felnőttek, akár gyermekek értékelik a vizsgált alanyokat (Vahedi és mtsai, 2012; Sebanc és mtsai, 2003; Denham, 2003; Walker és mtsai, 2002). A felsorolt eredmények csak néhányat mutatnak be azon népszerű gender-kutatások közül, melyek alapján *azt feltételezzük, hogy az általunk vizsgált szociális kompetencia mutatókban érvényesülnek a nemek közötti különbségek:*

3a. a lányok és a fiúk eltérő megküzdési stratégiákat alkalmaznak társas konfliktus esetén: a lányoknál gyakrabban számíthatunk segítségkérésre, segítségnyújtásra, érzelmi ventilálásra, ellenállásra és elkerülésre, a fiúknál nagyobb mértékű agressziót és egyezkedést feltételezünk;

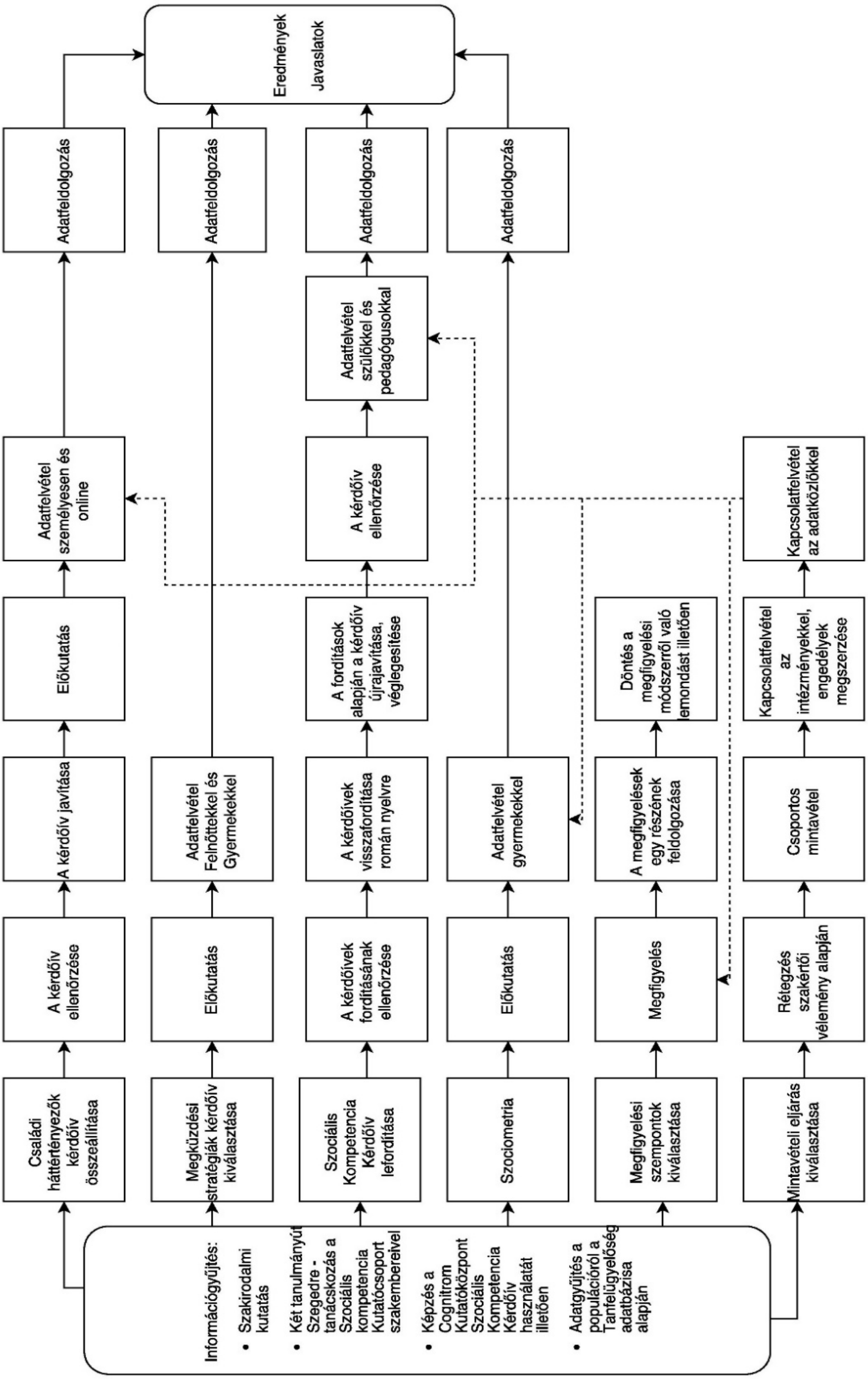
3b. a lányok a fiúknál magasabb átlagokat érnek el a szociális kompetencia fejlettségét vizsgáló screeningen;

3c. a lányok a kortárscsoportban több pozitív értékelésben részesülnek, mint fiú társaik.

H(4) A szocializációs elméletek egyetértenek abban, hogy a család mikrorendszerén keresztül a társadalom magasabb szerveződési szintjei is kifejtik hatásukat a gyerek fejlődésére. Különböző hatásmechanizmusokkal magyarázzák a fejlődés társadalmi meghatározottságát. A rétegspecifikus elméletek például elsősorban a foglalkozási struktúrák mentén értelmezték a társadalmi különbségeket, a tőkeelméletek a gazdasági értelemben felhalmozott javak mellett a kulturális és a kapcsolatokban rejlő erőforrásokat hangsúlyozták. A Danis és Kalmár (2011) által összegzett, a gyermeki fejlődésre ható rizikótényezők és védőfaktorok alapján *azt feltételezzük, hogy a családi materiális és nem materiális jellegű erőforrások már óvodáskorban mérhető módon hozzájárulnak a szociális kompetencia kialakulásához, míg más tényezők veszélyforrásoknak bizonyulnak a társas készségek, képességek fejlődésére nézve.* Szakirodalmi olvasmányaink – Danisék szintézisével megegyező módon – megalapozzák, hogy pozitív kimenetelt feltételezzünk a gazdasági-kulturális tényezők sorában a szülők képzettsége, aktív munkaerő-piaci helyzete, és az alapvető anyagi feltételek teljesülése esetében; a szociális-érzelmi feltételek közül pedig a családi kohézió, a párkapcsolat kiegyensúlyozottsága, a szülők társas támogatottsága, vallási-spirituális elköteleződése, az életminőség magas szubjektív értékelése esetében. Hipotézisünket akkor tekintjük igazoltnak, ha a felsorolt családi háttértényezők prediktívek a szociális kompetencia fejlettségére, az adaptívnak vélt megküzdési stratégiákra nézve, és a szociometriai közkedveltségre nézve. A felsorolt körülmények hiánya – a szegénység, az alacsony végzettség, a munkanélküliség, a társ támaszának és mások segítségének a nélkülözése, a konfliktusok és életeseményi krízisek, a betegségek, az elégedetlenség – feltételezésünk szerint hátráltatja a társas készségek és képességek fejlődését. A megfelelő feltételeket nélkülöző gyermekek kevésbé hatékony megküzdési stratégiákat fog alkalmazni, szociális kompetenciáját mind a felnőttek, mind a kortársak alacsonyan fogják értékelni.

4.3. A kutatás folyamatábrája

A kutatás lépéseit, módszereit, eljárásait a folyamatábra (7. ábra) vázolja. A procedúrák részletes bemutatására a következő fejezetekben vállalkozunk.



7. ábra: ***A kutatás folyamatábrája***

4.4. A kutatási minta bemutatása

A vizsgált alapsokaságot a marosvásárhelyi magyar tannyelvű csoportokba beiratott óvodások és családjaik képezik. A mintavétel időpontjában a Maros Megyei Tanfelügyelőség 2012–2013-as beiskolázási terve 1933 óvodás gyermeket számlált Marosvásárhelyen, magyar csoportokban. A mintavételi keretben rendelkezésünkre állt az összes marosvásárhelyi óvoda listája, a magyar tannyelvű csoportok száma, azokon belül a gyermekek létszámának és életkorának részleteivel. Rétegzett és csoportos mintavétellel egy 600 fős véletlen minta kialakítására törekedtünk, amely 95%-os valószínűség mellett maximum +/- 3,32 százalékos eltérésű becslést tesz lehetővé. A kutatás több mérőeszközzel vizsgálja a gyermekek szociális kompetenciáját és a társadalmi hátterét, ezért a kezdeti minta nagyságának meghatározásakor figyelembe vettük a lemorzsolódási lehetőségeket, különös tekintettel a családi háttértényezőket vizsgáló kérdőívre, ahol számítottunk arra, hogy a visszaküldési arány akár 20–30%-on is megrekedhet online jellegénél fogva.

A mintavétel két lépésben történt: első lépésében szakértői szempont szerint rétegeztük a marosvásárhelyi óvodások populációját és kialakítottuk a megoszlási arányokat, második lépésben az alapsokaság arányait tartva kiválasztottuk a vizsgálatban szereplő óvodai csoportokat. A csoportos mintavételt a lehetőségek, a kivitelezhetőség és a módszerek sajátossága együttesen indokolta, ugyanis nem rendelkeztünk az összes óvodába járó gyermek névre szóló listájával, melynek alapján minden egyednek egyenlő esélye lehetett volna bekerülni a mintába, ugyanakkor az óvodások felmérése tanintézményen kívül nagyon megnehezítené az adatok felvételét. Ráadásul bizonyos módszerek – jelen esetben a szociometria – alkalmazása meghiúsult volna, amennyiben nem csoportokat, hanem egyéneket választunk be véletlenszerűen a mintába. Az így kiválasztott átmeneti mintában 28 óvodai csoport, 609 gyermek szerepelt. A minta további módosulásokon ment keresztül, ugyanis nem minden pedagógus vállalta a kutatásban való részvételt. A végleges minta 536 esetet ölel fel.

Kutatásunk szempontjából fontosnak ítéltük meg, hogy a Marosvásárhelyen élő, magyar gyermekes családok rétegei mind képviselve legyenek, és törekedtünk megőrizni az alapsokaságnak megfelelő arányokat. A rétegek kialakításához elsősorban szakértői értékelésre támaszkodtunk, de figyelemmel kísértük a lakónegyedi sajátosságokat, az óvodák típusát és a korcsoportok arányos részvételét – az alábbiakban ezek alapján hasonlítjuk

össze a kutatási mintánkat az alapsokaság jellemzőivel. A fejezet végén a rétegzés szempontjai és a válaszadási arány alapján tárgyaljuk a reprezentativitás kérdését.

A kutatási célnak megfelelően **elsődlegesen a gyermekek társadalmi-gazdasági hátterét tartottuk szem előtt a minta kialakításakor**. Az óvodás gyermekek szüleinek szociális helyzetére vonatkozó statisztika nem állt rendelkezésünkre, ezért szakértői vélemény alapján becsültük meg a város különböző óvodáiba járó gyermekek családjainak társadalmi státuszát. A Maros Megyei Tanfelügyelőség magyar óvodákért felelős tanfelügyelője és módszertanos kollegái minden magyar tannyelvű marosvásárhelyi óvodát értékeltek saját információik és tapasztalataik alapján. Első lépésben két szakember kategorizálta az óvodákat, ahol pedig nem egyezett a pontozás, ott a harmadik szakember független értékelése alapján döntöttünk. Az értékelés egy 1-től 5-ig terjedő skálán történt, ahol az 1-es számmal illetett óvodákba a nagyon alacsony szocioökonómiai hátterű családok gyermekei látogatnak, az 5-ös számmal jelölt óvodákban pedig többnyire a magas végzettségű, jó társadalmi státuszú szülők taníttatják gyermekeiket. A szakértők értékeléséből természetesen nem zárható ki teljes mértékben a szubjektivitás, illetve figyelemre méltó szempont az is, hogy az óvodai csoportok sohasem teljesen homogének. Azt, hogy a szakértői értékelés mennyire felel meg a marosvásárhelyi kisgyermekes családok társadalmi rétegződésének, az ennek megfelelő statisztikai kimutatások hiányában nem tudjuk bizonyítani, de eredményeink a Családi háttértényezők kérdőív alapján visszautalnak ezekre az eloszlásokra.[2]

A kutatási minta részvételi arányai eltérnek valamelyest a szakértői értékelés kritériuma alapján kategorizált alapsokaságtól: a két legalacsonyabb réteg alulreprezentált a két legmagasabb besorolás javára. Ennek egyik oka, hogy a mintavétel során beválasztott csoportok közül (nevezzük átmeneti mintának) két olyan óvodában utasították el a pedagógusok a részvételt, amelyek az 1-es kategóriához tartoztak. A kutatási minta és az alapsokaság közötti különbséget azzal is magyarázzuk, hogy az óvodát látogató gyermekek száma rendszerint alacsonyabb, mint ahogyan az a beiskolázási tervben megjelenik. A jelenlét ingadozása – az oktatási intézményekhez való elköteleződés hiányában – épp az alsóbb rétegekre jellemző. A végleges minta (536 eset) arányai az átmeneti minta és az alapsokaság adataival párhuzamban az 5. táblázatban olvashatóak.

[2] A szakértői értékelés és a szocioökonómiai mutatók szerinit eloszlások összehasonlítását lásd az 5.5.2.4 alfejezetben

5. táblázat. ***Az alapsokaság, az átmeneti minta és a végleges minta eloszlása az óvodás gyermekek becsült szocioökonómiai háttere alapján***

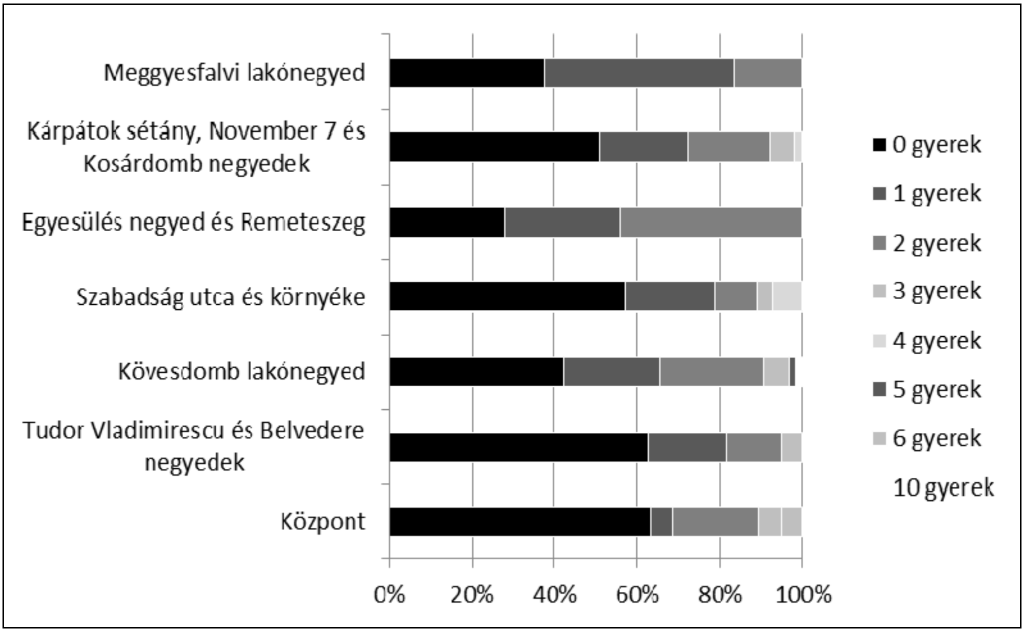
Ért.	**Alapsokaság esetszám**	**Alapsokaság %**	**Átmeneti minta esetszám**	**Átmeneti minta %**	**Minta esetszám**	**Minta %**
1	155	8,0	52	8,53	33	6,2
2	309	16.0	93	15,27	58	10,8
3	365	18,9	109	17,89	102	19
4	414	21,4	153	25,12	153	25,4
5	690	35,7	202	33,16	190	38,6
Össz.	**1933**	**100%**	**609**	**100%**	**536**	**100%**

Az arányok egyeztetéséhez a marosvásárhelyi lakónegyedek szükségletfelmérését elemző adatok nyújtanak némi információt. A legtöbb óvodai, iskolai eredményességgel kapcsolatos kutatás fontosnak tartja a szomszédsági viszonyokat, ezért célszerűnek tartottuk számba venni az óvodák városban való elhelyezkedését. Az óvodai oktatás színvonala (óvónők felkészültsége, berendezés, felszereltség) nem volt kritérium a mintaválasztásban, de nem téveszthetjük szem elől azt a jelenséget, miszerint a jó társadalmi feltételekkel rendelkező szülők gyakran nem a lakónegyedi oktatási intézményeket választják, hanem a kínálat minősége szerint döntenek. Ezzel szemben a kevesebb erőforrással rendelkező szülők kedvezőtlenebb körülmények közé szorulnak (Kertesi és Kézdi, 2008). A lakókörnyezeti sajátosságok tehát több szempontból összefonódnak a családok szocioökonómiai hátterével. A 6. táblázatban bemutatjuk a populáció és a minta megoszlását városrészek szerint. A táblázat alapján látható, hogy szinte minden lakónegyed képviselve van a mintában. Megfigyelhető a központi és Egyesülés negyedbeli óvodák magasabb, a kövesdombi óvodák alacsonyabb részvétele, a többi negyed az ott található magyar csoportok számával arányos módon vesz részt a vizsgálatban.

6. táblázat. ***Az alapsokaság és a minta magyar óvodásainak a százalékarányos megoszlása lakónegyedek szerint***

Lakónegyed	**Alapsokaság %**	**Minta %**
November 7	6	6
Szabadság utca és környéke	5	3
Kárpátok sétánya	4	5
Kosárdomb	3	4
Kövesdomb	24	14
Hidegvölgy	2	0
Központ	16	24
Meggyesfalva	8	7
Tudor Valdimirescu	25	22
Egyesülés	7	15
Összesen	100%	100%

Vargancsik Iringó (2013) kutatása szerint gyermeket nevelő családok nagyobb arányban élnek a Kövesdomb, az Egyesülés negyed és a Meggyesfalva lakónegyedekben, ezek közül az Egyesülés negyedben a legmagasabb a két gyermeket nevelő családok száma (8. ábra). A kutató a központi részt kiöregedőnek vélte eredményei alapján, de megemlítendő, hogy a központi óvodákra jellemző az a korábban említett jelenség, miszerint egy bizonyos szülőkategória a gyermekeket jellemző módon nem a legközelebbi, hanem a népszerűbb, színvonalasabb óvodába viszi. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy, bár a központi óvodák nagy közkedveltségnek örvendenek, a mintában szereplő egyik központi óvodai csoport (24-es létszámmal) szinte teljes mértékben hátrányos helyzetű családokat ölel fel.



8. ábra: ***A gyermekvállalás területi eloszlása Marosvásárhelyen lakónegyedenként***
(Forrás: Vargancsik, 2013, 97)

A megyei statisztikai hivatalnak nincsenek a marosvásárhelyi lakónegyedekre kimutatott adatai a lakók szocioökonómiai mutatóira vonatkozóan, azonban Vargancsik (2013) szükségletfelmérő kutatása szolgáltat néhány támpontot a városrészek átlagos szociális helyzetéről. A városnegyedeket szavazókörzetenként tárgyalja – ez ugyan nem egyezik meg teljes mértékben az általunk készített felosztással, de mivel a lakónegyedek nem egy pontos, számszerűsített határ mentén különülnek el, kutatási adatai használható támpontot jelentenek számunkra. Vargancsik tíz kérdés mentén vizsgálja a marosvásárhelyi lakosság életvitelében és anyagi

beosztásában mutatkozó nehézségeit (pl. Gondot okoz-e Önnek és családjának a közköltség kifizetése? …az étkezés költségei? …a gyermekek iskoláztatási költségei? …a gyermekkel kapcsolatos teendők összeegyeztetése más teendőkkel?). A tíz kérdésből átlagosan hétben jelöltek nehézségeket a Meggyesfalvi negyedben, ezt követte az Egyesülés negyed. A mindennapi (többségében anyagi természetű) gondok szempontjából a legkevésbé érintettek a Központ, a Tudor és a Belvedere, valamint a November 7, a Kárpátok sétánya és Kosárdomb lakónegyedek lakói. A felmérés alapján továbbá elmondható, hogy a Tudor és a Kövesdomb lakónegyedekben él a legtöbb olyan család, ahol legalább ketten dolgoznak egy családban. A tömbházlakók aránya a Tudor, Kövesdomb és Meggyesfalvi lakónegyedekben a legmagasabb, a Központra és Szabadság utca környékén magas a belterületen épült magánházban lakók száma, az Egyesülés negyedben a külterületen épült lakóházakban lakók száma. A leírt adatok alapján mindössze merész becsléssel állítható fel egy sorrend a lakónegyedekről a társadalmi rétegződés mentén, azonban összevetve a tanfelügyelői értékeléssel a felsorolt információkat, körvonalazódik helyzetük: a Meggyesfalva és az Egyesülés negyedek óvodáiban gyakrabban előfordul az átlagos vagy átlagosnál alacsonyabb társadalmi státuszú család; a Kövesdomb és a Tudor negyedekben az átlagos és annál kicsivel magasabb szociökonómiai státusz jellemző; a November 7, a Kárpátok sétány és a Kosárdomb környékén átlagosnál magasabb életszínvonalra számíthatunk. Nem került említésre a Hidegvölgy, amelyet szegregált roma közösség népesít be, és nem szerepelnek a mintánkban. A kutatásban részt vesznek elkülönült környezetben élő roma közösségben élő gyermekek, ők azonban az Egyesülés negyedhez tartoznak, az ott felmért gyermekek 20%-át teszik ki. A Szabadság utca és környéke Vargancsik kutatása szerint viszonylag jó szociális státusszal jellemezhető, de egy sajátos része többnyire hátrányos helyzetű lakosságot ölel fel, így a lakókörnyezetnek az óvodája 2-es szakértői értékeléssel került be a mintába. A Központnak nagyon magas és nagyon alacsony szociális helyzetű csoportjai is részt vesznek a mintában, a Kövesdomb és Tudor lakónegyedek csoportjai variálnak a 3-astól az 5-ös értékig, a Kárpátok Sétánya, a November 7, a Kosárdomb óvodái a 4–5-ös értékek között váltakoznak.

Az oktatási intézmények típusának kiválasztásában két szempontot vettünk figyelembe: az oktatási programot és az oktatási módszereket. Marosvásárhelyen a gyermekek mintegy 68%-a hosszított programú óvodába, azaz napközibe jár, 32%-a normál programú, 4 órás óvodába. A mintánkban ez az arány 4:1-re módosul. Kutatásunk szempontjából az óvoda programja azért is lényeges, mert néhány családi jellemzőre enged következtetni. Az egyik sajátosság, hogy a rövid programú óvodába járó

gyerek a nap hátralevő részét jó eséllyel a szülőkkel/nagyszülőkkel tölti. A másik sajátosság a gyermekek szocioökonómiai hátterére utal. Mivel a napköziben a gyermek étkezésének ára a szülőt terheli, a szülők kötelesek igazolni az ebéd kifizetésének lehetőségét azzal, hogy legalább egyikük rendelkezik munkahellyel. Így a napközis rendszer eleve kiszűri a peremhelyzetű családokat. A megnevezett sajátosságok indokolták, hogy a rétegzésben az alappopulációnak megfelelő arányban válasszunk ki rövid programú és napközi jellegű óvodákat. Az oktatási módszerek szerint Marosvásárhelyen jelenleg két alternatív (Waldorf) óvodai csoport különül el a hagyományos oktatástól. Az egyik, 24-es létszámmal, szerepel a mintánkban. Az alternatív óvoda rendszerint tudatos választást feltételez a szülő részéről, ezért nem kevésbé fontos a minta társadalmi jellemzői szempontjából.

A marosvásárhelyi magyar óvodások **korcsoportok szerinti megoszlása** a 7. táblázatban követhető, a mintánk arányaiban hasonló eloszlást követ. Láthatjuk, hogy a kutatási mintának majdnem felét a nagycsoportos óvodások képezik. Az adatfelvétel időpontjában még nem vezették be az előkészítő osztályt, ezért szép számban találunk az óvodások közt 6–7 éves gyermekeket. A kisebbek alacsony részvételét továbbá az indokolja, hogy 3 évesen nem minden szülő viszi óvodába a gyermekét, még akkor sem, ha beiratta az óvodába. A válaszadási részvételt az is meghatározza, hogy a kisebbek gyakran megbetegednek, hiányoznak, így a kutató számára nem mindig elérhetőek az óvodában.

7. táblázat. *Az alapsokaság és a minta százalékarányos megoszlása életkor szerint*

<table>
<tr><th>Életkor</th><th>Alapsokaság létszám</th><th>Alapsokaság %</th><th>Minta létszám</th><th>Minta %</th></tr>
<tr><td>3 év</td><td>476</td><td>24,6</td><td>123</td><td>22,9</td></tr>
<tr><td>4 év</td><td>575</td><td>29,7</td><td>148</td><td>27,6</td></tr>
<tr><td>5 év</td><td>675</td><td>34,9</td><td rowspan="2">275</td><td rowspan="2">49,4</td></tr>
<tr><td>6 év</td><td>207</td><td>10,7</td></tr>
<tr><td>Összesen</td><td>1933</td><td>100%</td><td>536</td><td>100%</td></tr>
</table>

Bár nem volt kritériuma a rétegzett mintavételnek, **a nemek szerinti reprezentativitás** teljesült a csoportkiválasztás véletlenszerűségének köszönhetően. A marosvásárhelyi magyar óvodás gyermekek nemek szerinti megoszlására vonatkozóan nem találtunk információt a Tanfelügyelőség, ill. a Maros Megyei Statisztikai Hivatal adatbázisaiban, ezért megközelítő adatokat veszünk alapul. 2012–2013-ban az óvodások megye szintű populációjában kicsivel több, mint 3%-kal magasabb a fiúk aránya (Maros Megyei Statisztikai Hivatal, 2014). Ezt a megoszlást megerősíti a marosvásárhelyi 5 év alatti és 5–9 éves gyermekekre kimutatott arány (Maros

Megyei Statisztikai Hivatal , 2011), amely 4%-nyi különbséget mutat a fiúk javára. A kutatás 536 fős adatbázisa 280 fiút, és 256 lányt tartalmaz, a fiúk aránya 3,5%-kal több. Az alapsokaság és a minta nemi megoszlására vonatkozó adatokat a 8. táblázat tartalmazza.

8. táblázat. ***A Maros megyei és marosvásárhelyi óvodás korú gyermekek alapsokaságának és a kutatási mintának nemi megoszlása esetszámban és százalékban kifejezve***

2012/ 2013	**MS megyei óvodások**	%	**Mvh. 5 év alatt**	%	**Mvh. 5-9 év**	%	**Minta**	%
Fiú	9733	51,55	3358	51,89	3034	52,21	280	52,23
Lány	9149	48,45	3113	48,11	2891	47,79	256	47,77
Össz.	18882	100%	6471	100%	5925	100%	536	100%

Megjegyzés: MS=Maros, Mvh.=Marosvásárhely

A felsorakoztatott szempontok alapján a kutatási minta számos ponton hasonlóságot mutat a marosvásárhelyi óvodások populációjának jellemzőivel. *Az életkori és a nemek szerinti reprezentativitás teljesült, a szocioökonómiai rétegződés szempontjából az arányok megközelítik az alapsokaság jellemzőit, azonban nem állítható biztonsággal, hogy a minta reprezentatív a marosvásárhelyi magyar csoportokat látogató óvodásokra nézve.* A minta arányainak alakulása részben a csoportos mintavételnek tulajdonítható, melynek reprezentativitása vitatott, ugyanis nincs minden egyénnek egyforma esélye részt venni a mintában, hanem csoporthoz tartozástól függ a bekerülés lehetősége. Mégis a pedagógiai kutatásokban a leggyakoribb eljárás, létjogosultságát a szakirodalom alátámasztja: a gyermek iskolai osztálykeretben vagy óvodai csoportban tanul, fejlődik, így ugyanezen keretek között indokolt számot adnia készségeiről, különben mesterséges körülmények között az eredmények is torzulhatnak (Vári és mtsai, 1997). Emellett egyes gyerekek kiválasztása, mások kívül maradása, illetve az intézményi kereteken kívüli adatfelvétel jogi kérdéseket is felvetne (Csíkos, 2009). Minthogy a marosvásárhelyi óvodások alapsokaságának tagolódására sincsenek pontos adataink, az arányközönbözeteket nem korrigáltuk súlyozással.

Kutatási mintánkról azt állíthatjuk, hogy reprezentativitásra törekszik, de nem tesz eleget teljes mértékben a reprezentativitásnak. A kutatás fő célja a változók közötti lehetséges kapcsolatok feltárása, kevésbé a különböző társadalmi rétegek óvodás gyermekeinek társas viselkedésének általános körvonalazása, ezért a minta reprezentativitása kevésbé mérvadó az eredmények interpretálhatóságára nézve. A minta további jellemzőit a szülők által közölt adatok alapján, a leíró statisztikák mentén tárjuk fel.

4.5. A kutatás módszerei, eljárásai

Kutatásunk kvantitatív módszerekre épít, négy különböző kérdőíves eljárással nyertünk adatokat. Mivel egy közepes nagyságú mintán a függő és független változók kapcsolatainak első rendű feltérképezésére vállalkozunk, a mennyiségi módszereket véltük alkalmasnak, a kutatás további kvalitatív folytatásának igényével. A kutatási tervben minőségi adatfelvétel is szerepelt[3], amely részben került kivitelezésre: 200 gyermek társas viselkedését figyeltük meg szabad játék alatt, az adatok azonban csak részben kerültek feldolgozásra és a dolgozatban nem kerül sor a bemutatásukra részint módszertani hiányosságok, részint terjedelmi okok miatt.

A kutatás az óvodást a gyermek, a pedagógusok, a szülők és a kortársak válaszain keresztül ismeri meg, minden olyan ágenst megkérdez, aki a gyermek elsődleges és másodlagos mikrokörnyezetében fontos szereplő a szakirodalom szerint. A családi háttértényezőkről a szülők nyilatkoznak. A kutatás kérdőíveinek témáját, alanyát, tárgyát a 9. táblázat szemlélteti.

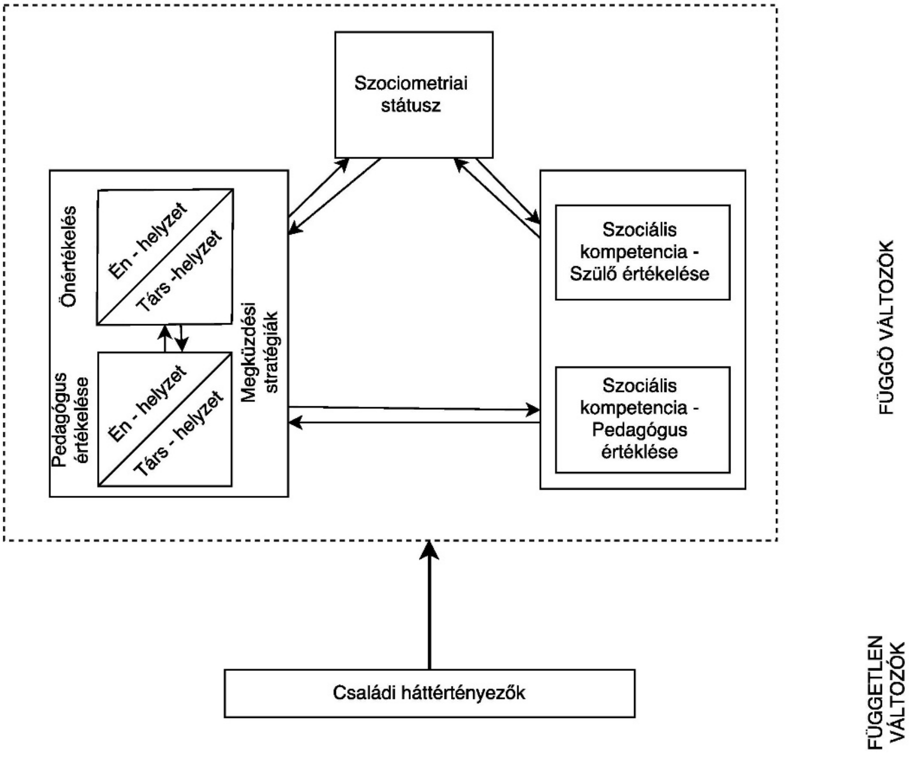
9. táblázat. *A kutatás módszerei*

Mit vizsgál?	A kérdőív témája	Ki válaszol?	Kiről ad választ?
SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁT	Megküzdési stratégiák	A vizsgált gyermek	Önmagáról
		A pedagógus	A gyermekről
	Szociális kompetencia fejlettsége	A szülő	A gyermekről
		A pedagógus	A gyermekről
	Szociometriai státusz	A gyermek csoporttársa	A gyermekről
MIKROSZOCIÁLIS KÖRNYEZETET	Családi háttértényezők	A szülő	A családról A gyermek életkörülményeiről

A kutatásban vizsgált mutatókat és a hozzájuk kapcsolódó mérési eszközöket a 9. ábra foglalja össze. A függő változókat olyan mutatók képezik, amelyekkel körülírhatjuk a szociális kompetenciát. Amint azt az elméleti részben bemutatott nemzetközi kutatások tárgyalják, a szociális kompetencia összetett, számos készség, képesség, motívum mentén mérhető, és az is kiderül számunkra, hogy egyetlen kutatás sem képes kimeríteni a szociális kompetencia minden sajátosságát. Jelen kutatásban sem vállalható,

[3] A kvalitatív adatgyűjtés helyét a kutatás folyamatában lásd 4.3. alfejezetben bemutatott folyamatábrán.

hogy minden vetületére tekintettel legyünk, de árnyalt ábrázolásra törekszünk. A szociális kompetenciát három fő készségcsoport mentén vizsgáljuk: az interperszonális megküzdési készségek, a szociális kompetencia fejlettsége és a kortárs-rokonszenv megszerzésének készségei mentén. A független változók a családi életmódnak azok a jellemzői, amelyek a szociológiai elméletek és empirikus kutatások alapján feltételezhető módon befolyásolhatják a szociális kompetencia óvodáskori fejlettségét. A családi életkörülményeknek megvizsgáltuk a demográfiai és szocioökonómiai mutatóit, a családszerkezet jellemzőit, és olyan életmódot meghatározó pszichoszociális jellemzőit, mint a családi időgazdálkodás, a családban előforduló stressztényezők, a család erőforrásai, a szülők nevelési értékei, a szubjektív életminőség.



9. ábra: ***Összefoglaló a kutatás mutatóiról és a vizsgálat eszközeiről***

A fejezet alpontjai részletesen bemutatják az alkalmazott kutatási módszereket. Előbb a szociális kompetencia mérését szolgáló módszereket tárgyaljuk, majd a családi háttértényezők mérésére alkalmazott eszközt és mérési eljárásait írjuk le.

4.5.1. Az interperszonális megküzdési mechanizmusok vizsgálatának módszere

A gyermekek megküzdését frusztrációt okozó társas helyzetekben a Megküzdési stratégiák kérdőívvel mértük fel. A mérőeszközt Tremblay (1992, in Zsolnai és mtsai, 2007) munkássága alapján Zsolnai Anikó és munkatársai alkalmazták magyar óvodásokra A válaszlehetőségeket a gyermekek játék során észlelt megküzdési készségei alapján dolgozták ki. A kérdőívet magyarországi és olasz óvodások körében egyaránt alkalmazták (Zsolnai és mtsai, 2008). A kérdőív reliabilitás mutatója megfelelő (Cronbach-α > 0,78).

A mérőeszköz gyermek és pedagógus változatát egyaránt használtuk. A kérdezetteknek kilenc óvodai társas szituációra kellett válaszolniuk. A kérdőív ugyanazokat a társas problémahelyzeteket mutatja be a gyermeknek és a pedagógusnak egyaránt a kérdések és válaszok sorrendjét is megtartva. A felvetett helyzetek fiktívek, de naponta előfordulhatnak az óvodában. A kérdőívben szereplő kilenc kérdésből hét olyan helyzetre vonatkozik, amikor a kérdezett gyerek maga kerül konfliktushelyzetbe, másik két szituációban arra kell választ adni, hogy mit tesz, amikor egy társa ütközik akadályba (10. táblázat).

10. táblázat. ***a Megküzdési stratégiák kérdőívben szereplő társas helyzetek: Mit tesz ha…?***

Önmaga számára frusztráló helyzet	A társ számára frusztráló helyzet
Bosszantják	A társa leesik és sírni kezd
Kizárják a játékból	A társát bosszantja egy másik gyermek
Fizikailag bántják	
Elveszik a játékát	
Az óvónő megszidja	
Kigúnyolják	
Elfoglalják a helyét	

A kérdőív minden válaszlehetősége egy megküzdési formának felel meg a segítségkérés, ellenállás, elkerülés, egyezkedés, fizikai bántalmazás, érzelmi ventilálás (sírás), segítségnyújtás mechanizmusok közül. Például a fennebb említett „Mit csinál a gyerek, ha egy kispajtása szándékosan bosszantja?" kérdés esetében a válaszlehetőségek, és az annak megfelelő megküzdések a következők:

1. Szól óvó néninek – (1) Segítségkérés
2. Mondja neki, hogy ne csinálja… – (2) Egyezkedés
3. Veszekedni kezd vele. – (3) Ellenállás
4. Otthagyja őt. / Elmegy. – (4) Elkerülés

5. Mérges lesz és megveri. – (5) Bántalmazás
6. Sírni kezd. – (6) Érzelmi válasz
7. Egyéb

A társra vonatkozó helyzetekben a mechanizmusok sora kiegészül a segítségnyújtással (például: felemeli és megvigasztalja a társát). Ezekben a helyzetekben az ellenállás nem szerepel a válaszlehetőségek között – mivel nem a gyerek maga az, akire nyomást gyakorolnak, nem indokolt az ellenálló viszonyulás.

A segítségkérés során a gyerek társas támogatáshoz fordul, ami az óvodai környezetben azt feltételezi, hogy az óvónő segítségét kéri, amikor pedig az óvónővel kerül konfliktusba, akkor szülőhöz fordul vigasztalásért. *Az egyezkedést* választó gyermek megvédi önmagát, társát, szándékait, azonban agresszió nélkül, megbeszéléssel, javaslattal befolyásolja a problémamegoldást. *Az ellenállás* az egyezkedésnél egy erősebb érzelmi töltetű védekezés, amelyben a gyermek akár verbális agresszióval konfrontálja társát és ragaszkodik győzelméhez. *Elkerülés* esetén az egyén nem vállalja a nyílt konfliktust vagy nem vállal közbelépést más szorongása esetén sem, kilép a szituációból. *A bántalmazás* rendszerint fizikai agresszióval jár, amikor a gyermek megüti, visszaüti a csoporttársát, mikor az konfliktust szít. *Az érzelmi válasz* esetében a gyermek nem a probléma megoldására törekszik az aktuális interakcióban, hanem heves érzelmi reakcióval, rendszerint sírással vezeti le a feszültséget. *Segítségnyújtás* esetén, mely csak a társ frusztrációs helyzetében választható opció, a gyermekek vigasztalást, odafigyelést, segítséget kínálnak fel pajtásuknak. Azok a válaszok, amelyek nem illeszkedtek be egyik válaszlehetőségbe sem, az *Egyéb* kategóriába sorolódtak.

A kérdőív kitöltésének módja a felnőttek esetében önálló, papír-ceruza jellegű. Egyetlen választ kellett megjelölniük a felsoroltak közül. Azokban a csoportokban, ahol két óvónő nevelte a gyermekeket, mindkét pedagógust felkértük, hogy egymástól függetlenül töltsék ki a kérdőíveket. A gyermekeket a nevelési helyzetektől független kutató vagy a kutatóasszisztens kérdezte személyes beszélgetésben az óvoda egy csendesebb sarkában vagy elkülönített helyiségében, ha volt ilyen. Az óvodásoknak a kérdésekre adott szabad felelete alapján jelöltük a megfelelőt az előre megadott válaszlehetőségek közül[4].

A mérőeszköz egyik korlátja, hogy kevés, összesen két kérdést tartalmaz a csoporttárs frusztrációs helyzetére. Több item bevonása az összehasonlító elemzések előnyére válna. Egy másik hiányossága a

[4] A módszert hasonlóan alkalmazták a szegedi és a római kutatók (Zsolnai és mtsai, 2008), az eljárást illetően személyes beszélgetésben tájékozódtunk a szegedi kutatásvezetőtől, Dr. Prof. Zsolnai Anikótól.

kérdőívnek, hogy bizonyos megnyilvánulások nehezen értelmezhetőek amiatt, hogy nem adnak magyarázatot a mögöttük álló motivációról, szándékról. A kérdőívnek ugyan nem célja ezeknek a mögöttes tényezőknek a feltárása, de ismeretük hiánya néha félreértésre adhat okot. Például a síró gyermek esetén nem tudhatjuk, hogy sírása magányos érzelmi ventilálás vagy a segítségkérés egyik figyelemfelkeltő módja. A felsorolt viselkedéstípusok további kvalitatív elemzések során valószínűleg árnyaltabb skálákra bonthatóak, ezért hosszú távon fontosnak tartjuk az adatok kiegészítését egy minőségi vizsgálattal.

4.5.2. A szociális kompetencia fejlettségét vizsgáló módszer

A gyermekek társas készségeinek fejlettségét a Cognitrom PedA Szociális kompetencia kérdőívvel mértük fel (Miclea és mtsai, 2010). A romániai kutatók kérdőívnek 6 variánsát –mindhárom óvodai korcsoportra és két értékelő (a szülő és a pedagógus) számára dolgozták ki. A kérdések a 3–4, 4–5 és 5–7 éves korosztályra vonatkoznak a szociális készségek életkori sajátosságai szerint. A standardizált kérdőíveket *screeningnek* nevezik a román nyelvű eszközt kidolgozó kutatók, mivel mélyebb pszichológiai elemzésre nem alkalmas, hanem abban segíti a szakembert, hogy felmérje, ha a szociális kompetencia területén a gyermek beavatkozásra, vagy fejlesztésre szorul. Jelen kutatás szociológiai megközelítéssel készült, nem törekszik mélyreható pszichológiai összefüggések feltárására, ennek értelmében a mérőeszközt alkalmasnak találtuk és magyar nyelvre adaptáltuk.

A kérdőívnek mind a hat változatát (szülő és pedagógus kérdőív három korcsoportra) lefordítottuk magyar nyelvre. A belső megbízhatósági mutatók jónak bizonyultak: a pedagógus kérdőív Cronbach-alfa koefficiense 0,9 feletti értéket mutat mindhárom korosztályban, a szülő kérdőív esetén a Cronbach-alfa 0,7 fölötti értéket ér el. Az adaptációs folyamat az alábbi lépéseket követte:

1. a kérdőívek itemeinek alapos megismerése a kutatók által leírt elméleti háttér és a kutatási eredmények értelmében;
2. a kérdőívek lefordítása magyar nyelvre;
3. a kérdőívek érthetőségének, használhatóságának próbája: korcsoportonként 2–3 gyermek szülőjét kértük meg arra, hogy töltsék ki a kérdőívet és jelezzenek vissza a kérdőív nyelvi és tartalmi érthetőségéről. Hasonló céllal kértünk meg 5 óvónőt is, hogy töltsék ki a kérdőívek pedagógus változatát.
4. javítások a visszajelzések alapján;
5. a kérdőívek visszafordítása román nyelvre. Öt szakember egymástól függetlenül végezte a fordítást: egy hivatalos román-

magyar szakfordító, egyben tanár, két román iskolai környezetben is tevékenykedő szociálpedagógus, egy hivatalos fordító, egyben pszichológus, egy román-angol tanári szakot végzett tanító. Minden fordító anyanyelve magyar.
6. a visszafordítás alapján észlelt nyelvi javítások;
7. a kérdőívek ellenőrzése korosztályonként 15–20 gyerek szülőjével és óvónőjével;
8. további javítások a visszajelzések alapján;
9. a kérdőív véglegesítése magyar nyelven egy nyelvész-pszichológus szakember segítségével, aki nem vett részt az előző folyamatokban;
10. a kérdőívek felvétele életkoronként minimum 100 gyereken;
11. a kérdőív reliabilitásának vizsgálata.

A kérdőív három alskálát vizsgál mindhárom korosztályban, ezek a következők: szabályokhoz való alkalmazkodás (Például: alkalmazkodik a játékszabályokhoz, játszás után összegyűjti a játékait, betartja a szülő/pedagógus utasításait), szociális kapcsolatteremtés (Például: játszik 2–3 gyerekből álló kiscsoportban, meghív más gyermekeket, hogy együtt játsszanak) és proszociális magatartás (Például: spontánul segítséget nyújt társának, vigyáz mások játékaira, segít a szülőnek/pedagógusnak a feladatok elvégzésében)

A kérdések a fent említett készségeket igazoló viselkedések gyakoriságára kérdez rá egy 5 pontos Likert-skálán, ahol az 1=sosem és az 5=majdnem mindig. A pontozás alapján három fejlettségi szint különíthető el (Miclea és mtsai, 2010):

- *A jó szociális kompetenciával rendelkező* gyermekek csoportja, akiknek szociális készségeik az említett három alskálában az életkori sajátosságoknak megfelelnek vagy magasan fejlettek. Átlagosan az óvodások 67%-a megfelel ennek a szintnek.
- *A közepes szintű szociális kompetenciával élő*, enyhén veszélyeztetett gyermekek, akiknek társas készségeik megerősítésre, fejlesztésre szorulnak. Ők statisztikailag a 10 és a 33 centilisek között helyezkednek el, tehát a 23%-át képviselik az óvodás populációnak. Számukra javasolt az alaposabb kivizsgálás, fejlesztés, folyamatos megfigyelés.
- *A veszélyeztetett gyermekek* kategóriája, akik szakmai beavatkozás nélkül nagy valószínűséggel további iskolai, szociális nehézségekkel fognak küszködni. A óvodás gyermekeknek mintegy 10%-a tartozik ide.

A megnevezett fejlettségi kategóriák alkalmasak a gyermek veszélyeztetettségének felmérésére, de összefüggések feltárására magas

mérési skálákat indokolt használni, ezért kutatásunkban a nyers pontszámokkal dolgoztunk.

Az életkori csoportokat a kérdőív kézikönyve által előírt követelménynek megfelelően jelöltük ki: a 3–4 éves kategóriába tartozik a 2 éves 6 hónapos kortól a 4. év betöltésének napjáig, 4–5 évesnek számít a 4 éves és 1 napostól az 5. év betöltésének napjáig, 5–7 évesnek számít az 5 éves 1 napostól a 6 éves 6 hónaposig terjedő korosztály. Az óvónők adatbázisában található születési adatok alapján a gyermek számára korosztályának megfelelő kérdőíveket adtunk át kitöltésre. A kutatás során a korcsoportokat mindvégig ennek a kérdőívnek megfelelő felosztásban használjuk.

A kérdőív kitöltésére papír-ceruza eljárással került sor mind a pedagógus, mind a szülő esetében. A szülők kérdőívét a kutató nyújtotta át szülői értekezleten, vagy, ha nem volt jelen a szülő, akkor óvodalátogatáskor a pedagógus kézbesítette. A kérdőíveket borítékolva adtuk át a szülőknek rövid levél kíséretében, mely a kutatás célját ismertette. A kérdőíveket a szülők a következő óvodai napon hozták vissza kitöltve, lezárt borítékban. A lezárt szülői kérdőíveket, illetve a pedagógusok kérdőívét a kutató egyszerre vette át az óvónőtől. Azokban az esetekben, ahol a szülő iskolázottsága miatt fennállt a veszélye annak, hogy a szülő nem tudja olvasni, vagy nem érti az írott szöveget, személyes megkérdezés során történt az adatfelvétel – ezt a kutató, vagy a kutató asszisztens végezte. A kérdőív korlátaira személyes adatfelvétel során figyeltünk fel. A kérdőív papír alapú lekérdezését nemcsak az írás-olvasás készségek, hanem a fogalmak ismeretének a hiányosságai is akadályozták. Az ilyen esetekben a kérdező szubjektív értelmezésével került sor a magyarázatra, így kettős szűrő érvényesült: a kérdezőé és a választ adóé.

4.5.3. Szociometria

Fontosnak tartottuk, hogy a kortársak értékelése is helyet kapjon a felnőttek szempontjai mellett. A szociometriai státusz tulajdonképpen annak kifejezője, hogy a gyermek társas készségei mennyire hatékonyak a horizontális kapcsolataiban. A csoporton belüli népszerűséget egy speciális, óvodásokra alkalmazható szociometriával vizsgáltuk meg. A módszert Asher és munkatársai (1979), valamint Denham és munkatársai (1990) szociometriai mérései nyomán alakítottunk ki. A gyermekek társaikat szimbólumok segítségével értékelték: ☺ 😐 ☹. Az emotikonok ugyanebben a sorrendben a „Kedvelem, szeretek játszani vele."/„Kedvelem is meg nem is." /„Nem kedvelem, nem szívesen játszom vele." kifejezéseknek felelnek meg. A választásokat pozitív, semleges vagy negatív értékelésnek

minősítettük, az egyes gyermek közkedveltségének mértéke pedig a pozitív, semleges, negatív jelölések gyakoriságából adódik.

Az óvodásokat egyenként arra kértük, hogy előbb nevezzék meg az összes pajtásukat rámutatással, miközben azok játszanak. Miután az óvónő közreműködésével megbizonyosodtunk arról, hogy a gyermek ismeri a társai neveit, egy külön helyiségben sort kerítettünk a szociometriai felmérésre. Az utasítás a következőkben állt:

- „Arról szeretnélek kérdezni, hogy kik azok a gyerekek az óvodából, akikkel szívesen játszol, és kik azok, akikkel kevésbé vagy egyáltalán nem szeretsz barátkozni.” (Itt biztosítottuk a kérdezett afelől, hogy a választását nem mondjuk el sem a gyermekeknek, sem az óvó néninek.)
- „Hoztam három arcocskát segítségül:
    - Mosolygós ☺: ez azt jelenti, hogy valakit nagyon kedvelsz, és szívesen játszol vele.
    - Semleges arc egyenes szájjal □: ez azt jelenti, hogy a pajtásodat kedveled is meg nem is. Mindegy, hogy a közeledben van vagy sem. Nem zavar, de nem is keresed a társaságát.
    - Szomorú ☹: ez azt jelenti, hogy a csoporttársadat nem igazán kedveled, nem szeretsz vele játszani, barátkozni.”

Miután átismételtük a szimbólumok jelentését, a kutató vagy a kutatóasszisztens egyenként sorolta a csoporttársak nevét, mindeközben a gyermek minden név hallatán megmutatta/felemelte a tetszése szerinti jelet.

A szociometriai mérési módszer kissé módosult a forráskutatásokhoz képest, ahol a gyermekek a társaik fényképeit osztályozták/dobták be a három hasonló emotikonokkal megjelölt dobozba. Ezért szükségesnek láttuk a szociometriai módszer megbízhatóságát egy előmérésben megvizsgálni. A teljes mintán a szociometriát csak a pilot vizsgálat eredményessége után alkalmaztuk. Teszt-módszerként, a Mérei Ferenc (2004) által kidolgozott rokonszenvi választásokon alapuló szociometriai mérést használtuk. A gyermekek 3-3 kedvenc csoporttársat választhattak a következő kérdések alapján: (1) Ha lenne a tieden kívül 3 cukorkád, kiknek adnád a csoportból? (2) Kit hívnál meg a születésnapodra csoporttársaid közül? (3) Kivel játszol a legszívesebben itt az óvodában? Az ellenőrző szociometriai módszer megerősítette a nagy mintán alkalmazott szociometria eredményeit, ezáltal bizonyította alkalmasságát. A pilot vizsgálat statisztikai elemzését a kutatási eredményeket bemutató fejezetben tárgyaljuk.

A szociometria felvételének egyik legnagyobb akadálya a váltakozó gyermeklétszám volt. Előfordult, hogy 3–4 visszatérés után sem sikerült minden gyermeket elérnünk egy csoportból. A jelenlevők közül néhány gyermek visszautasította a válaszadást vagy nem teljesítette a feltételeket:

nem ismerte jól a gyermekeket vagy nem értette az utasítást. Mivel a csoportok többségében a válaszadók száma nem fedi a teljes csoportlétszámot, a jelölések százalékos arányával számoltunk, erről több részletet az eredmények fejezetben fejtünk ki. A mérőeszköznek további korlátja, hogy ez a típusú szociometriai adatfelvétel nem mond el semmit arról, hogy a gyermek milyen motiváció mentén kedveli, vagy nem kedveli társát. A próbamérés során néha megkérdeztük a gyermekeket, hogy „Miért nem kedveled a társadat?" Az olyan válaszok esetében, mint például „Azért nem kedvelem, mert nem akar játszani velem." vagy „azért, mert nem adja ide a babáját.", nem a népszerűség hiányát jelzi a negatív jelölés, hanem ellenkezőleg: a másik gyermek vagy a tárgyai iránti vágy akadályozottságával kapcsolatos frusztrációt fejezi ki. A szociometria óvodai alkalmazását a továbbiakban kvalitatív kutatással javasoljuk kiegészíteni a válaszok árnyalása érdekében.

4.5.4. A családi háttértényezők vizsgálatának módszere

A Családi háttértényezők kérdőívben a kutatás független változóinak feltárása érdekében a szülőket kérdeztük a család szocio-demográfiai helyzetéről, a család életkörülményeiről, életmódjáról. A kérdéseket hasonló érdeklődésű kutatások mintájára fogalmaztuk meg, legfőképpen a Magyarországon és az erdélyi magyarság körében 2008-ban végzett Életünk fordulópontjai kutatás kérdőíve szolgált segítségünkre (KSH Népességtudomány Kutató Intézet). Allart (1993) fontosnak tartja a materiális, környezeti és szociális tényezőknek (having, loving, being) mind az objektív, mind a szubjektív mérését. A családi háttértényezők felmérésében a körülmények tárgyilagos feltárása mellett minden dimenzióban érdeklődtünk a válaszadó szubjektív értékeléséről, azaz elégedettségéről is.

A kérdőív ellenőrzése két fázisban történt: előbb hét szülőn teszteltük és visszajelzést kértünk tőlük a kérdőív megválaszolhatóságáról. A megjegyzéseik alapján módosított kérdőívekkel pilot mérést végeztünk 33 eseten, amelynek adatait feldolgoztuk[5]. A pilot kutatás tapasztalatai és eredményei alapján a kérdőív kisebb változásokon ment keresztül. A marosvásárhelyi magyar óvodások szülei számára készült kérdőív az alábbi adatokra kérdez rá:

- A gyermek adatai
- A szülők szocio-demográfiai adatai

[5] Az eredmények a 12. Pedagógiai Értékelési Konferencián kerültek bemutatásra Szegeden (2014. május 1-3.). Az előadás címe: Óvodás gyerekek szociális kompetenciájának, a kortárscsoportban elfoglalt státuszának és a család szocio-demográfiai háttértényezőinek kapcsolata

- A szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, munkavállalása
- Anyagi helyzet, lakáskörülmények
- A gyermek életmódjára és a szülő gyereknevelési szokásaira vonatkozó kérdések
- Házasság, együttélés
- Egészségi állapot
- Vallásosság
- A gyermekek és a szülők időfelhasználása
- Az életminőségnek és a gyermek fejlődésének szubjektív értékelése

A kérdőívet online és papír-ceruza változatban kiviteleztük. Az online kérdőív az egyetem oldalán működtethető kérdőív-szerkesztő felületén készült. Az online kérdőívre csatlakozó linket elektronikus postán továbbítottuk a szülőknek. Az űrlap csupán azok számára elérhető, akiknek a linket elküldtük. A válaszok az online felületén csak a kutató számára, kizárólag jelszavas belépés során érhetőek el. A papír alapú kérdőívet azok a szülők választották, akiknek nem volt online kitöltésre lehetőségük vagy képességük, illetve azoknak ajánlottuk, akiknek írás-olvasás vagy értelmezési nehézségeik lehettek. Kitöltésére személyes beszélgetésben került sor a kérdőív hossza és összetettsége miatt, önálló kitöltésre nem adtuk haza. Az adatokért titoktartással felel a kutató, a szülő bármely kérdésben visszautasíthatta a válaszadást. A kérdőív kitöltése 15–20 perc önálló kitöltési időt, vagy megközelítőleg 30 perc beszélgetést vett igénybe.

A kérdőív kitöltésére azokat a szülőket kértük fel, akik előzetesen válaszoltak a Szociális Kompetencia Kérdőívre és önként megadták az e-mail címüket/telefonszámukat a kutatás folytatása céljából. A kutatás lépéseiről szülői értekezleten és a mellékelt levélben tájékoztatást kaptak. A kérdések tartalma bizalmat feltételezett, erről igyekeztünk biztosítani a családot a szülői értekezleteken való személyes találkozáskor és a nekik címzett levélben. A mérőeszköz kitöltését nehezítette a kérdőív hossza. A szülő részéről nagyobb elköteleződést kívánt a téma iránt, mint egy átlagos önkitöltős survey. Az online kérdőívben megtehettük azt, hogy adott kérdésekre adott nemleges válasz esetén a kérdés további alpontjai ne jelenjenek meg, ha nem érvényesek a válaszadóra, a papír alapú kérdőíven ez nem volt megvalósítható, ezért is volt fontos, hogy az adatfelvétel személyes beszélgetés keretében történjen, amikor a kérdező átugorhattja a kérdezett szülőre érvénytelen kérdéseket.

A szülői háttérkérdőív felvételének a legnagyobb kihívása az adatok begyűjtése volt. Mivel első lépésben az óvodán keresztül igyekeztünk elérni a szülőket, együttműködésük nagymértékben függött a pedagógus hozzáállásától, kommunikációjától. Az a tapasztalatunk, hogy minél

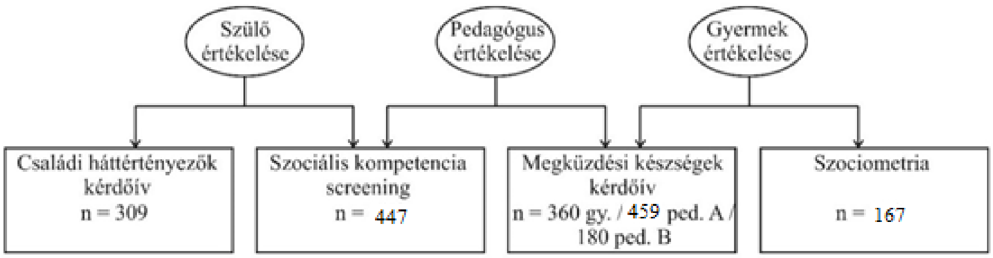
nyitottabb volt a pedagógus a kutatásban való részvételre, minél inkább azonosulni tudott a kutatás céljaival, annál nagyobb mértékben mutattak nyitottságot a szülők is a közreműködésre. Néhány csoportban annyira eredményes volt az óvónő közvetítő, facilitáló szerepe, hogy a szülők szinte teljes létszámban bekapcsolódtak a kutatásba. A kérdőív felvétele a kutató szempontjából is rendkívül idő- és energiaigényes volt. Az online kérdőív visszaérkezésének rátája az első hullámban 30%-os volt, de további szervezéssel (többszörös e-mail kiküldés, telefonhívás, személyes megkeresés, szülői értekezlet, a kutatás fontosságának hangsúlyozása, a bizalom megerősítése) a kutatás lezárásáig a teljes minta 57%-ától nyertünk adatot a családi mutatókról.

4.5.5. Az adatgyűjtés feltételei és a válaszadási arány

A válaszadók felkérése során betartottuk a szükséges etikai és szervezési eljárásokat. A kutatást a tanfelügyelőség engedélyével, az egyes intézmények igazgatói jóváhagyásával végeztük. Az igazgatóknak egy román nyelvű tájékoztatót kézbesítettünk a kutatásról, az óvónőknek egy magyar nyelvű szándéklevelet. A szülők tájékoztatását személyesen végeztük el óvodai szülői értekezleteken, illetve a kérdőívhez mellékelt levélben is vázoltuk a kutatás célját, módszereit. A gyermekek részvételére a kutatásban a szülők engedélyével került sor. A szülőket, pedagógusokat, gyermekeket minden adatfelvétel alkalmával biztosítottuk a titoktartásra való elköteleződésről, az információ személyre nem visszavezethető módon való kezeléséről és kizárólagos kutatói felhasználásáról.

A mérési módszerek válozatossága és az óvodai kutatás sajátosságai miatt több akadályba ütközött az adatgyűjtés. Egyrészt az óvodai jelenléti ingadozás miatt előfordult, hogy többszöri látogatásra sem találtunk az intézményben bizonyos gyermekeket. Az óvodai adatfelvétel során az sem ritka, hogy a gyermek jelen van, de nem szeretne együttműködni. A másik oldalról a felnőttek nyitottsága befolyásolta nagymértékben az adatok visszaérkezését. A szülőkkel való személyes kapcsolat korlátozottsága, az online kérdezés jellegzetessége nehezítette az adatfelvételt. A legteljesebb válaszaránynak a pedagógusok részéről örvendhetünk, hiszen ők, mihelyt elfogadták a részvételt, minden gyermekről közölték a kért adatokat. A hiányosan kitöltött kérdőíveket kizártuk az elemzésből, kivéve a családi háttértényezőkre vonatkozó kérdőíveket, ahol nem volt szempont a válaszok pontszámainak összesítése.

Felhasználható adatot összesen 536 óvodás gyermekről nyertünk. A szociális kompetencia mutatóit három mérőeszközzel vizsgáltuk: Megküzdési Készségek Kérdőívvel, Szociális Kompetencia Kérdőívvel és szociometriával. A különböző mérőeszközökkel nyert adatok elemszámát a 10. ábrában mutatjuk be.



10. ábra: *A válaszadók száma kutatási módszerenként.*
Rövidítések: gy. = gyermek, ped.A = első pedagógus, ped.B = második pedagógus

A megküzdési stratégiák kérdőívre 459 esetben válaszolt legalább az egyik pedagógus, 180 esetben mindkét pedagógus és 360 óvodás. A Szociális Kompetencia Kérdőívre 447 gyermek szülője és ugyanazon gyermekek pedagógusa válaszolt – itt csak azokat az eseteket vettük fel az adatbázisba, ahol mindkét értékelőtől válaszunk volt. A szociometriai felmérés kérdéseire 167 gyermek válaszolt és 196 gyermekről mondott értékelést. A családi háttértényezőkről csak 309 gyermek esetén van adatunk, ezért az összefüggés-vizsgálatok elemszámai másképp oszlanak a családi adatokkal rendelkező minta esetében (11. táblázat).

11. táblázat. *Az elemszámok eloszlása módszerenként a teljes mintán és a családi háttérinformációkkal (is) rendelkező mintán*

Szociális kompetenciát vizsgáló mérőeszközök	Értékelő	Teljes minta	Családos minta
Megküzdési Készségek Kérdőív	Pedagógus (A.)	459	306
	Gyermek értékelése	360	236
Szociális Kompetencia Kérdőív	Pedagógus	447	309
	Szülő	447	309
Szociometria	Kortárstól nyert értékelés	196	138

4.5.6. A kutatásban alkalmazott statisztikai módszerek

A minta és a változók bemutatásában leíró statisztikát és egyváltozós elemzéseket használtunk. A megküzdési mechanizmusokat klaszteranalízissel csoportosítottuk. A családi háttértényezők látens struktúráit faktorelemzéssel tártuk fel adatredukció céljával.

A változók közötti együttjárások és különbségek feltárására korrelációs egyenleteket, kereszttáblát és variancia-analízist használtunk. A normális eloszlású változók esetén – ezek a szociális kompetencia fejlettségét

kifejező pontszám, a szociometriai pozitív és negatív értékelés, a családi háttér változói – Pearson-féle korrelációt (*r*, p) és t-próbát (*t*, p) alkalmaztunk. A megküzdési mechanizmusok változói nem feleltek meg a normál eloszlás feltételének, ezek esetében a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatót (r_s, p), és a Mann–Whitney U (*U*, p) nem paraméteres próbákat alkalmaztuk a függő változók közötti kapcsolatok feltárására. Több változós elemzések céljából a Kruskal–Wallis H(χ2(df), p) nem paraméteres variancia-analízist használtuk, ennek post-hoc próbájaként a Mann–Whitney tesztet alkalmaztuk Bonferroni korrekcióval ($p<0{,}017$). A szignifikancia-szintet a konvencióknak megfelelően $p\leq 0{,}05$ értéknél fogadtuk el[6].

A független változók függő változókra gyakorolt hatását többszörös lineáris regresszió-elemzéssel vizsgáltuk.

[6] A társadalomtudományi kutatásokban a nem paraméteres próbák rangértéke mellé gyakran a mediánt is feltüntetik, azonban a medián csak akkor bír magyarázó erővel, ha az összehasonlítandó csoportok görbéi hasonló alakúak, ellenkező esetben nem használhatjuk a mediánt. A megküzdési készségek, szociális kompetencia és szociometriai változók esetében megvizsgáltuk az összehasonlításra kerülő kategóriák görbéit és mivel nem hasonló az eloszlásuk, a medián értékeket nem jegyeztük le, hanem a rangértékkel fejezzük ki az eltérést. A mediánok ezekben az esetekben gyakran egyformák a rangértékek szignifikáns különbsége ellenére.

5. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

5.1. A szociális kompetencia mutatóira vonatkozó eredmények

A fejezet feltárja a szociális kompetencia mutatóinak sajátosságait, valamint a három indikátor közötti kapcsolatot. Amint azt korábban kifejtettük, a mintánkban szereplő gyermekek szociális kompetenciáját három mutató mentén vizsgáltuk: az interperszonális megküzdési mechanizmusok, a szociális kompetencia fejlettsége, valamint a kortárscsoportban szerzett szociometriai népszerűség mentén. A három mutató a társas viselkedésnek különböző vetületeit jeleníti meg: a megküzdési mechanizmusokkal óvodai konfliktushelyzetekben jellemezzük a viselkedést, a szociális kompetencia fejlettségét a hétköznapi játékok és feladatok során gyakorolt készségek és képességek mentén vizsgáljuk, a szociometriai értékelés pedig azt fejezi ki, hogy az óvodás hogyan tud beilleszkedni a saját kortársainak közösségébe.

5.1.1. Az interperszonális megküzdési mechanizmusokra vonatkozó eredmények[1]

Az óvodások megküzdési módozatait két típusú óvodai társas helyzetben követtük: amikor a vizsgált gyermek maga kerül konfliktusos interakcióba, illetve amikor egy társa szorul segítségre[2]. A kérdőív magyar változatát kidolgozó kutatócsoport (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2007) úgy véli, hogy a két szituációban eltérő viselkedés jellemző, ezért a válaszokat is külön szükséges értelmezni a helyzet típusa szerint. Szakmai véleményük megegyezik a pedagógusi tapasztalatunkkal, ezért a továbbiakban az eredményeket mi is szituációfüggően tárgyaljuk. Az egyértelműség kedvéért azokat a szituációkat, amelyben a vizsgált gyermek ütközik akadályba, ***én-helyzetnek*** nevezzük, azokat a szituációkat pedig, amelyekben a gyermek egy csoporttárs frusztrációs helyzetére felel, ***társ-helyzetként*** jegyezzük.

5.1.1.1. Értékelések közötti korreláció

A különféle társas szituációkban alkalmazott megküzdési formákról a gyermekek és a pedagógusok válaszai alapján szereztünk tudomást. A

[1] Az alfejezetben leírt eredmények egy része bemutatásra és közlésre került A pedagógusképzés XXI. századi perspektívái című Neveléstudományi Konferencia alkalmával (Lazsádi, 2016b)

[2] A részletes leírást lásd a mérőeszköz bemutatásánál a 4.5.1. alfejezetben.

pedagógusoktól 459 gyermek megküzdési mechanizmusaira vonatkozóan gyűjtöttünk adatot. Ebből a mintából 360 esetben a gyermeket is sikerült megkérdeznünk arról, hogy a megnevezett óvodai szituációkban milyen megküzdést alkalmazna.

A 459 óvodás megküzdési mechanizmusait legalább egy pedagógus értékelte. Azokban a csoportokban, ahol két pedagógus volt, mindkettő egymástól független válaszára számítottunk, de ennek a kérésnek nem minden esetben tettek eleget a pedagógusok. Néhány csoportban a második pedagógus nem vállalta a kérdőív kitöltését, más csoportokban pedig előfordult, hogy a két óvónő válaszai teljes mértékben megegyeztek – ilyen esetekben csak az egyik pedagógus válaszait vettük figyelembe. Végül 180 gyermek esetében rendelkeztünk mindkét óvónő értékelésével. A *két óvónő értékelésének interkorrelációja*[3] megfelelő, az együtthatók minden megküzdés esetén szignifikánsak ($p<0,05$), én-helyzetben 0,5 fölötti korrelációs értékkel, társ-helyzetben 0,25 és 0,52 közötti értékekkel. Mivel a két óvónőnek statisztikailag hasonló a gyerekek megküzdéséről alkotott megítélésük, és mivel az esetek kétharmadában a második pedagógus részéről nem rendelkezünk adatokkal, a további elemzésekhez gyermekenként csak egy óvónő értékelését használjuk fel.

A gyermek és a pedagógus[4] *értékelésének összehasonlítása* én-helyzetekben – az elkerülő magatartás kivételével – minden változó mentén szignifikáns megegyezést mutatott 0,1–0,2 közötti korrelációs értékekkel ($p<0,05$). Társ-helyzetekben épp ellenkezőleg, csak az elkerülés esetén egyezik a pedagógusok és a gyermekek válasza ($r_s=0,231$; $p<0,01$). Az elkerülő magatartás kivételes helyzetét előzetes kutatási eredmények nem támasztják alá, ezért az óvónői tapasztalat alapján a pedagógus figyelmének szelektivításával magyarázzuk: a pedagógus számára az elkerülés válaszreakció a legkevésbé követhető, hiszen ez a viselkedésforma azt feltételezi, hogy a gyermek látványos megnyilvánulás nélkül kivonul a kellemetlen szituációból. Társ-helyzetben, ezzel szemben, a segítségre szoruló gyermek rendszerint felhívja magára a figyelmet, amennyiben pedig társa – a vizsgált gyermek – elkerüli őt, az feltűnést kelt az óvónő szemében. Az értékelők válaszainak eltérését társ-helyzetben az is indokolhatja, hogy csak két kérdés vonatkozott a szituációra, így kevesebb lehetőség volt a sajátos válaszadási mintázatok kialakulására. A gyermekek és a pedagógusok válaszait a korrelációs kapcsolatok alacsony értéke miatt, illetve azok hiányában külön elemezzük.

---

[3] Lásd 1. Melléklet

[4] Lásd 1. Melléklet

5.1.1.2. A megküzdési mechanizmusok közötti kapcsolatok

A gyermekkori társas megküzdési mechanizmusoknak viszonylag szerény a szakirodalma és kevéssé kidolgozott az értelmezési kerete, ezért fontosnak tartottuk szemügyre venni, hogy milyen sajátos dinamika jön létre a megküzdési formák között. Ezáltal elsősorban az általunk feltárt megküzdési formák értelmezhetőségéhez szeretnénk hozzájárulni. A válaszreakciók közötti kapcsolatokat első lépésben Spearman-féle korrelációelemzéssel tártuk fel, a megküzdési mechanizmusok csoportosulását pedig klaszterelemzéssel foglaltuk modellbe.

A korrelációs értékek alapján pozitív vagy negatív készségpárokat hoztunk létre (lásd 12. táblázat). A korrelációs kapcsolatokat[5] csak az én-helyzetekre vonatkozóan mutatjuk be, társ-helyzetben ugyanis az eredmények nehezen értelmezhetőek a válaszlehetőségek alacsony varianciája miatt (0, 1 vagy 2) .

12. táblázat. A megküzdési készségpárok a Spearman rho korrelációs együtthatók alapján

	A gyermekek értékelése	Pedagógus értékelése
Pozitív párok	ellenállás–bántalmazás (0,335**)	ellenállás–bántalmazás (0,372**)
	n.s.	egyezkedés–ellenállás (0,175**)
Negatív párok	segítségkérés–ellenállás (-0,437**)	segítség–ellenállás (-0,350**)
	segítségkérés–elkerülés (-0,313**)	segítség–elkerülés (-0,200**)
	segítségkérés–bántalmazás (0,462**)	segítség–bántalmazás (-0,495**)
	segítségkérés–egyezkedés (-0,244**)	n.s.
	ellenállás–elkerülés (-0,251**)	ellenállás–elkerülés (-0,170**)
	n.s.	ellenállás–érzelem (-0,319**)
	elkerülés–egyezkedés (-0,192**)	n.s.
	elkerülés–bántalmazás (-0,219**)	elkerülés–bántalmazás (-0,295**)
	n.s.	egyezkedés–bántalmazás (-0,235**)
	egyezkedés–érzelem (-0,300**)	egyezkedés–érzelem (-0,319**)
	n.s.	bántalmazás–érzelem (-0,199**)

*Megjegyzés: n.s. nem szignifikáns * $p<0,05$; ** $p<0,01$.*

A változók közötti együttjárást követve két pólusba rendezhetjük a megküzdési mechanizmusokat: egyik oldalon helyezkednek el az egyezkedés, az ellenállás, a fizikai bántalmazás mechanizmusok, amelyeket *a frusztrációt kiváltó egyénnel való interakció*, konfrontáció jellemez; a másik oldalon található az elkerülés, az érzelmi ventilálás és a segítségkérés, amikor a stresszt okozó személlyel *nem lép további interakcióba* a gyermek. Sajátos pozícióban helyezkedik el a segítségkérés, amely a szembehelyezkedő

[5] A leírásban csak a szignifikáns korrelációkat minősítjük kapcsolatnak, a nem szignifikáns értékeket nem tárgyaljuk.

megküzdési formákon kívül az elkerüléssel is negatívan korrelál. Ha a viselkedés jellemzőiben keressük az ellentétes irányú kapcsolat okát, akkor elmondható, hogy az elkerülés egy passzív magatartást feltételez, míg a segítségkérés során a gyermek aktívan tesz a problémamegoldás érdekében és interakciót kezdeményez a támasznyújtó felnőttel.

A megküzdési formák csoportosulását klaszteranalízissel is megvizsgáltuk mindkét társas szituációban. Hierarchikus klaszteranalízist alkalmaztunk, ezen belül pedig az euklideszi távolságok négyzetét és a Ward-féle eljárást[6] használtuk a standardizált változókon[7]. Előbb az én-helyzetben elemezzük a klasztereket, majd társ-helyzetben is megvizsgáljuk.

Én-helyzetben a dendogramok (11. és 12. ábra) két klasztert különítenek el egymástól, melyek igazolják a korrelációs kapcsolatok alapján kirajzolódni vélt modellt: a társas megküzdési mechanizmusok *konfrontatív és non-konfrontatív*[8] kategóriák mentén csoportosulnak. A konfrontatív stratégia ugyanazokat a megküzdéseket öleli fel a gyermekek és a pedagógusok értékelése alapján – az ellenállást, egyezkedést, bántalmazást –, azonban klaszteren belül eltér a csoportosulás a két válaszadó szerint. A non-konfrontatív stratégia klasztere teljesen megegyezik a gyermek és az óvónő válaszai alapján. A konfrontatív mechanizmusok alkalmazásakor a gyermek szembenéz a frusztrációt okozó személlyel, a konfliktusra adott reakciója a vele való interakcióban folytatódik. A non-konfrontatív megküzdések során a gyermek a probléma megoldását, a feszültségoldást az azt kiváltó személlyel való interakción kívül keresi. A csoportosulás a vészhelyzetek két alapmotivációjához vezet vissza, amely a „harcolj vagy menekülj" neuropszichológiai válaszban gyökerezik (Fabes és Eisenberg, 1992).

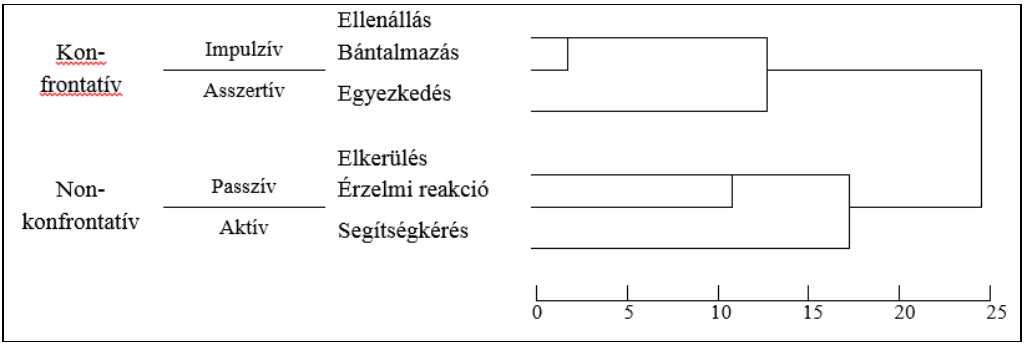
---

[6] A Ward-módszer az elemzés minden lépésében figyelembe veszi az összes változót, attól függetlenül, hogy már csoportosítva volt egy klaszterbe vagy sem, és akkor csatol új változót egy klaszterhez, ha ettől az új klaszter belső heterogenitásának növekedése kisebb, mint minden más lehetséges klaszterstruktúra változás esetében (Székelyi és Barna, 2002).

[7] Mértékegység nélküli változó, nulla átlagú, egységnyi szórású érték, másképp: Z-score (Székelyi és Barna, 2002).

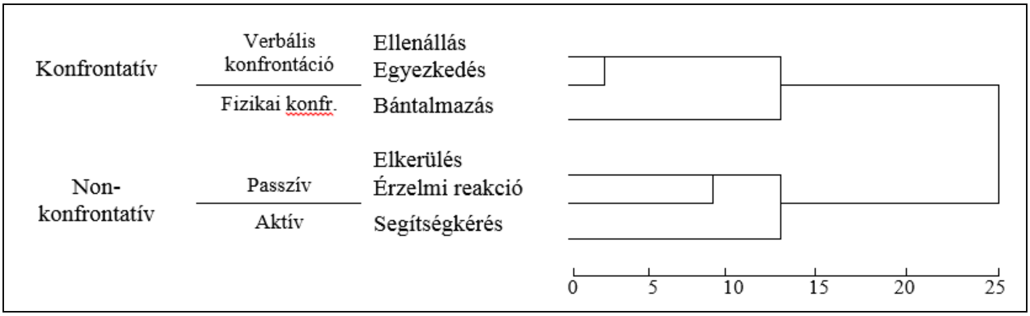
[8] A konfrontálás kifejezés szembesítést, egybevetést, szembekerülést, összetűzést jelent a Magyarító szótár értelmezésében (Tótfalusi, 2001), de a szakterületek különböző értelemben használják. Thomas és Kilmann konfliktuskezelés elméletében (Trainer, 2010, 3) a konfrontáció az együttműködés eszköze lehet, ahol a problémamegoldás többek között, „konfrontálás és kreatív megoldáskeresés egy személyközi problémára". A kommunikációelméletben gyakran pejoratív értelemben tűnik fel, az együttműködő stílus ellentéteként (Terestyéni, 2014). Saját értelmezésünkben a konfrontáció kifejezés nem hordoz értékítéletet a viselkedés pozitív vagy negatív jellegéről, nem kimondottan együttműködő és nem is kizárólag támadó, erőszakos megnyilvánulás, hanem mindkettőt magába foglaló magatartás, a „szembenéz egy személlyel, helyzettel" (Wikiszótár) értelmezésben használjuk.

A gyermekek értékelése mentén a konfrontatív klaszterben az ellenállás és a bántalmazás egy alcsoportot képez, ezektől elkülönül az egyezkedés (11. ábra). Az első lépésben csoportosuló két változót impulzivitás és agresszivitás (szóbeli vagy fizikai) jellemzi, a különálló harmadikat asszertivitás. A gyermekkori agresszió kutatói gyakran említik a fizikai bántalmazás mellett a verbális és kapcsolati agressziót is (Centifanti és mtsai, 2015; Radliff és Joseph, 2011; Meichenbaum, 2006; Fiske, 2004), a szóbeli ellenfeszülés és a fizikai bántalmazás közötti szoros kapcsolat tehát egy várható eredményt igazol. Az egyezkedés elkülönülése azzal a különbséggel magyarázható, hogy bár a gyermek szembenéz a feszültség okozójával, nem alkalmaz támadást vagy viszonttámadást, nem indulatra alapoz, hanem kér, javasol, ajánl, együttműködést kezdeményez („Visszakérem a játékom.", „Megkérem, hogy álljon félre").



11. ábra: ***A megküzdési mechanizmusok csoportosulása hierarchikus klaszteranalízissel én-helyzetben a gyermekek válaszai alapján. Dendogram (jobb oldalon) és a képzett csoportok, alcsoportok értelmezése (baloldalon).***

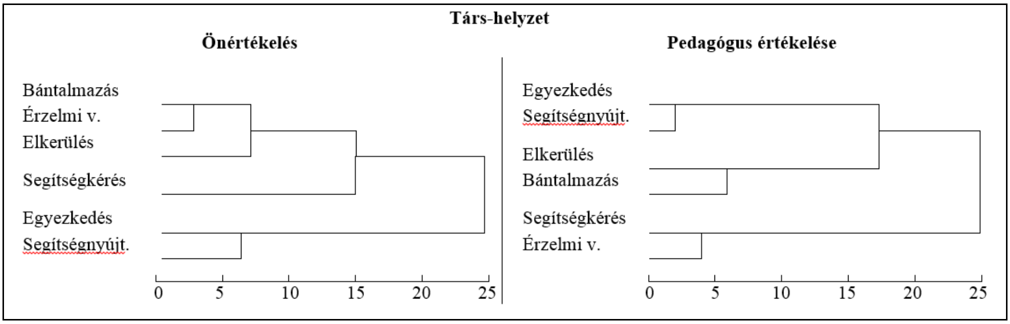
A pedagógus válaszai alapján a konfrontatív klaszter felépítése kissé eltér az előzőtől: az ellenállás és az egyezkedés tömörül egy alcsoportba, a bántalmazás pedig külön ágazik (12. ábra). Ebben az esetben a szorosabb kapcsolatot alkotó két megküzdés közös jellemzője, hogy a verbális kieszközölés módját képezik, míg a bántalmazás egy fizikális impulzív reakció. A gyermekek verbális képességei – amint azt Bourdieu (2003 a) és Bernstein (1974) elméletei is kifejtik – az intézményesített oktatásban értéket képviselnek. Ezek a megküzdések, mivel a rendszer kifejezésmódját, „kódját" alkalmazzák, akaratlanul befolyásolják a pedagógus minősítését is. Úgy véljük, hogy indirekt módon modellünkben is ez a szelekciós szempont érvényesült az óvónők válaszaiban.



12. ábra: ***A megküzdési mechanizmusok csoportosulása hierarchikus klaszteranalízissel én-helyzetben a pedagógus válaszai alapján. Dendogram (jobb oldalon) és a képzett csoportok, alcsoportok értelmezése (baloldalon).***

A non-konfrontatív megküzdések klaszterében az elkerülés, az érzelmi reakció és a segítségkérés megküzdések csoportosulnak. Az elkerülésnek és érzelmi válasznak szorosabb a kapcsolata, a segítségkérés pedig későbbi lépésben kapcsolódik az ághoz mindkét értékelő válaszai alapján. A klaszter szemléletesen alátámasztja korábbi értelmezésünket, miszerint a segítségkérésben egy problémamegoldásra fókuszáló, aktív megküzdést ismerhetünk fel, míg az elkerülés és érzelmi válasz esetén passzív viszonyulásmódokkal találkozunk. Ez a szerveződés nagyon hasonlít a Warchola (2007) modelljéhez, aki három ismérv mentén csoportosította a gyermekkori megküzdési mechanizmusokat: terület (domain), megközelítés (approach) és a segítségigénylés (level of helpfullnes). A terület lehet probléma- vagy érzelemközpontú, a megközelítés lehet aktív vagy passzív, a segítségigénylés szintje pedig lehet magas vagy alacsony. Ezek alapján a segítségkérést érzelemközpontú, aktív és magas szintű segítségigényléssel jellemezte, a sírást és elkerülést érzelemközpontú megküzdésekként értelmezte, melyekhez alacsony segítségigénylés társul. A gyermekkori coping stratégiákat kutató szakemberek a támaszkereső mechanizmust gyakran különálló kategóriában emlegetik (Thorne és mtsai, 2013; Vierhaus és Lohaus, 2009), és ebben az életszakaszban hatékony megküzdésnek minősítik (Thorne és mtsai, 2013; Zimmer-Gembeck, Petegem és Skinner, 2016).

A társ-helyzetben alkalmazott megküzdések a gyermek és a pedagógus válaszai alapján is három klaszterbe csoportosultak (13. ábra).



13. ábra: ***A megküzdési mechanizmusok hierarchikus klaszteranalízissel nyert dendogramja társ-helyzetben önértékelés és a pedagógus válaszai alapján.***

A gyermekek értékelése alapján az első klaszterben a bántalmazás, az érzelmi reakció és az elkerülés mechanizmusa kapcsolódott. A segítségkérés is kapcsolódik az előzőkhöz, de mivel nagy távolságra lépik be a klaszterbe, egyedülálló ágazatként értelmezzük. Az egyezkedés és segítségnyújtás párosa képezi a harmadik klasztert. Az első lépésben csoportosuló mechanizmusok emocionális eredetűek, a kontrollvesztés jellemzi őket, és nem szolgálják a csoporttársak javát. A segítségkérés itt is az a megküzdési forma, amely nem teremt kapcsolatot a másik gyermekkel a megoldás érdekében, de aktív cselekvést és verbális kezdeményezést feltételez a felnőtt irányába. A harmadik klaszterben szereplő egyezkedést és a segítségnyújtást társas motívum vezérli, a kortárssal való interakcióra alapoz és problémamegoldásra irányul. Ez a modell Lazarus és Folkman (1984) két dimenziós modelljére emlékeztet, mely szerint a megküzdési típusok érzelemközpontú és problémamegoldó stratégiákba tömörülnek. A segítségkérés a felnőttek esetében sem besorolható egyik vagy másik típusba, mivel erősen helyzetfüggő, kevert típusként emlegetik (Rózsa és mtsai, 2008).

A pedagógus értékelése alapján az egyezkedés és segítségnyújtás közeli kapcsolata szintén érvényre jut, ehhez kapcsolódik több mint 15 egységnyi távolsággal az elkerülés és a bántalmazás együttese, amelyet külön csoportként értelmezünk. A segítségkérés és az érzelmi reakció párosa külön ágazik a többi változótól. Ezt azzal magyarázzuk, hogy társ-helyzetben a pedagógus beavatkozását a leginkább a támasz kérése és a sírás veszi igénybe. A pedagógus értékelése szerinti csoportosulás nem hasonlít általunk ismert más modellekre.

Mind a gyermek, mind a pedagógus szerinti csoportosulásban feltűnő, hogy társ-helyzetben az elkerülés és a bántalmazás egymással szoros kapcsolatot képez, holott én-helyzetekben mindig külön klaszterben szerepeltek. Ennek indoklását a viselkedés eredményében látjuk, hiszen míg én-helyzetben az elkerülés nem ártalmas másra nézve, addig társ-helyzetben a probléma elkerülése negatív következménnyel járhat a bajban levő

gyermekre nézve. Ilyenként társ-helyzetben az elkerülés és az agresszió egyaránt antiszociálisnak minősülhet.

A megküzdési mechanizmusok csoportosításának szakirodalmi keretet Zsolnai Anikónak és munkatársainak (2007) a kutatása nyújtott, akik ugyanezzel a kérdőívvel mérték fel az óvodások szociális készségeit. A szegedi kutatók proszociális és agresszív stratégiákat különítettek el a mozgósított készségek függvényében. A proszociális stratégiába foglalták azokat a készségeket, amelyek a kortárs vagy a felnőtt iránt elfogadó magatartást tanúsítanak, mint egyezkedés, segítségkérés, segítségnyújtás, elkerülés. Ennek ellentétpárja, az agresszív stratégia, olyan készségeket von össze, amelyek az agresszió kimutatásában játszanak szerepet, ezek a bántalmazás, az ellenállás, a sírással kifejezett tiltakozás. Egy másik csoportosítás szerint érzelmi és szociális stratégiákba sorolják a megküzdési készségeket. Az ellenállás, elkerülés és érzelmi ventilálás együtt az érzelmi stratégiát alkotják, míg a segítségkérés, egyezkedés, fizikai bántalmazás és segítségnyújtás a szociális stratégiához tartoznak ezekben a coping mechanizmusokban ugyanis szükséges fenntartani a szociális interakciót. A magyarországi kutatók kategóriái eltérnek az általunk felállított struktúrától, de az osztályozások statisztikai indoklását nem ismerjük, ezért a különbségek értelmezésére nem áll módunkban kitérni.

Felmerül a kérdés, hogy szükséges-e a továbbiakban a megküzdési mechanizmusok változóit összevonni az adatredukció érdekében. A kutatások a standard két pólusú modellnek az árnyalására törekednek a gyermekkori megküzdések több dimenziójának a feltárásával (Fabes és Eisenberg, 1992), ezért valószínűleg nem előnyös szűkítésre törekedni. Kutatásunk feltáró jellegét sem támogatná, ugyanis rengeteg értékes információt veszítenénk az így csoportosított változókkal. Az óvodáskori megküzdések egymás közti dinamikáját mégis fontosnak tartjuk ismerni, annak reményében, hogy a velük összefüggésben álló változók mentén feltárt eredmények könnyebben megfogalmazhatóak lesznek. Az alfejezetben bemutatott megküzdési klasztereket tehát a következőkben nem a statisztikai elemzések, hanem az eredmények magyarázatában, összegzésében szándékozunk felhasználni.

5.1.1.3. *A megküzdési formák előfordulási aránya a kutatási mintán*[9]

Ebben az alfejezetben arra vagyunk kíváncsiak, hogy az óvodáskorú mintán milyen megküzdési módok jellemzőek a leginkább, ennek érdekében

[9] Az alfejezetben tárgyalt eredmények egy változatát közöltük a Pedacta tudományos folyóiratban (Albert-Lőrincz és Lazsádi, 2016)

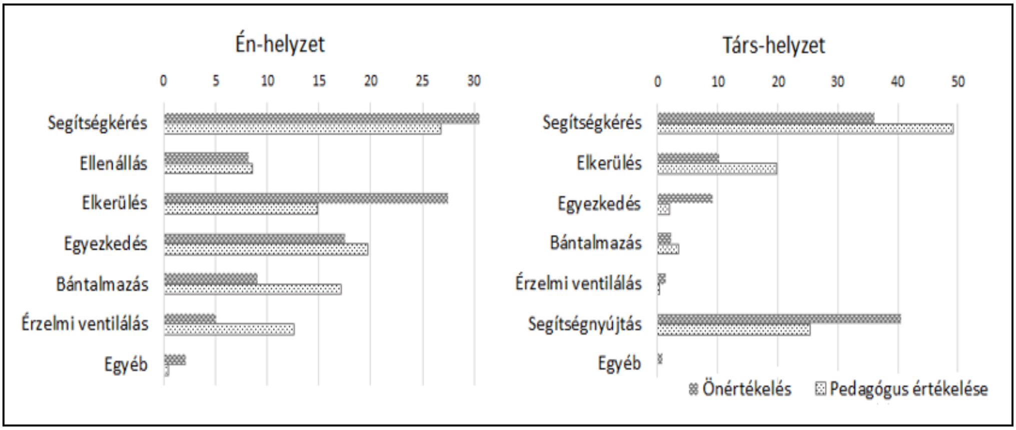
megvizsgáljuk, hogy a megküzdési szituációkra adott válaszok összességének mekkora hányada illeszkedik egyik vagy másik megküzdési formába.

A gyermekek válaszainak 97%-a, a pedagógusok válaszainak 99,5%-a megfelelt valamely előre megadott válaszlehetőségnek, a fennmaradt válaszok az *Egyéb* kategóriába sorolódtak. Itt olyan válaszok jelentek meg, mint: „Nem tudom."; „Nem szokott senki mérgesíteni."; „Az oviban mindig jó vagyok."; „Leültetem a székre és játszom tovább.". Az alacsony előfordulás miatt az *egyéb* kategóriában feltüntetett, a megnevezett megküzdési formák valamelyikéhez nem illeszthető válaszok nem kerülnek statisztikai elemzésre[10].

Azokban a helyzetekben, amikor a vizsgált gyermeket éri társas frusztráció (én-helyzet: 14. ábra balra) a gyermekek értékelése alapján a felnőttől való segítségkérés a leggyakoribb reakció (31%), ezt követi az elkerülés (27%), majd az egyezkedés (17%). A bántalmazást, ellenállást, érzelmi reakciót kevesebb, mint 10%-ban választják a gyermekek. A pedagógus szintén a segítségkérést jelöli meg a legtöbb szituációban, a válaszok közel egyharmadában (27%). Az egyezkedést jelöli a második leggyakoribb viselkedési formának (20%), és a válaszok 17%-ban találja úgy, hogy az óvodás bántalmazást választ. Az elkerülés a pedagógusok válaszai szerint a negyedik helyre kerül 15%-kal, de az érzelmi válasz sem marad sokkal alább 13%-kal. Az ellenállást a válaszok 8%-ban jelölik meg. A pedagógusok válaszai szerint az óvodások megküzdési típusai egyenletesebben oszlanak meg.

Azokban az esetekben, amikor a társ kerül bajba (társ-helyzet: 14. ábra jobbra), a gyermekek legnagyobb arányban a segítségnyújtást választják (40%), másodsorban pedig segítséget kérnének az óvónőtől (36%). A helyzet elkerülését 10%-ban, az egyezkedést 9%-ban jelölik meg. A többi magatartásforma alig néhány százalékot tesz ki. Az óvónők úgy észlelik, hogy a gyermekek a csoporttársuk konfliktusba keveredése esetén a szituációk szinte felében segítséget kérnek tőlük (49%), az alkalmak negyed részében segítségüket ajánlják (25%), illetve 20%-ban fordulhat elő az, hogy elkerülő magatartást tanúsítanak.

[10] Felmerül a kérdés, hogy melyek azok a gyermekek, akik a szokványostól eltérő válaszokat adnak, de kutatásunknak nem célja kitérni ennek elemzésére.



14. ábra*: A megküzdési mechanizmusok előfordulásának százalékos aránya én-helyzetben és társ-helyzetben a két értékelő (gyermek és óvónő) válaszai alapján*

Az átlagok és mediánok alacsony értéke (13. táblázat) arról árulkodik, hogy a gyermekek a megküzdési formákat többnyire keverten használják, azaz nem állíthatunk fel gyermektípusokat a megküzdések alapján. Ebben az életkorban a használt kérdőív alapján inkább gyakoriságról, hangsúlyos megküzdési formákról beszélhetünk.

13. táblázat. ***Átlagosan hányszor fordul elő adott megküzdési forma egy gyermek válaszaiban?***

Megküzdési mechanizmusok[11] n=459 Ped. n=360 Önért.	**Én-helyzet**				**Társ-helyzet**			
	Gy. ért.		**Ped. ért.**		**Gy. ért.**		**Ped. ért.**	
	Átlag	Medián	Átlag	Medián	Átlag	Medián	Átlag	Medián
Segítségkérés	2,14	2	1,87	1	0,72	1	0,98	1
Elkerülés	1,92	2	1,04	1	0,20	0	0,39	0
Egyezkedés	1,22	1	1,38	1	0,18	0	0,04	0
Bántalmazás	0,64	0	1,20	0	0,04	0	0,07	0
Bántalmazás	0,64	0	1,20	0	0,04	0	0,07	0
Ellenállás	0,58	0	0,60	0	-	0	-	0
Érzelmi válasz	0,35	0	0,88	0	0,02	0	0	0
Segítségnyújtás	-	-	-	-	0,81	1	0,51	0
Egyéb	0,15	0	0,03	0	0,1	0	0	0

Megjegyzés: Gy.ért .= Gyermek értékelése Ped.ért.=Pedagógus értékelése

[11] Egy megküzdésre adott maximális jelölés 7 lehetett én-helyzetben és 2 társ-helyzetben. A statisztikai elemzésekben csak azokat a kérdőíveket használtuk fel, amelyekben mind a 9 kérdésre válasz érkezett.

Az eredmények alapján elmondható, hogy az óvodai társas interakciók során a legjellemzőbb megküzdési forma a segítségkérés, azaz a gyermek szól az óvónőnek, ha valaki bántja őt vagy a társát. Az érzelmi ventilációt (sírást) és az ellenállást találtuk a legkevésbé sajátosnak, bár pedagógiai gyakorlatunk alapján ezzel ellentétes tapasztalatról számolhatunk be: megfigyeléseink szerint az óvodások körében gyakori a sírással kifejezett érzelmi megküzdés, ezt támasztja alá a szakirodalom is. Ennek a válaszreakciónak az alacsony előfordulását kutatásunkban annak a mérési eljárásnak tudjuk be, hogy az adatfelvétel során minden kérdésre csak egy választ fogadtunk el – így jó eséllyel azért került ritkán említésre, mert a sírás kevésbé jellemző, mint első válaszreakció, inkább akkor alkalmazza a gyermek, ha előző stratégiákkal próbálkozott már, de nem járt sikerrel. Feltételezésünket azonban adatokkal csak egy újabb mérés esetén tudnánk igazolni.

Én-helyzetben gyakori válaszreakció az elkerülés, egyezkedés, a fizikai agresszió is. A gyermekek és a pedagógusok különbözőképpen vélekednek az elkerülés gyakoriságáról, de erre az értékelők közötti korreláció számításakor is fény derült. Ezt korábban azzal magyaráztuk, hogy a gyermek visszavonulása egy problémahelyzetben kevésbé szembetűnő az óvónő számára. Az egyezkedés szintén egy gyakori társas megküzdési forma, mindkét értékelő szerint közel egyötödét teszi ki a válaszoknak. A fizikai agressziót a pedagógusok valamivel gyakoribbnak jelölik a gyerekeknél. Holott a két értékelő válaszai korreláltak[12], ennél a viselkedési formánál számítottunk mindkét válaszadó lehetséges torzítására. A kérdéseket felnőttek intézték gyerekekhez, és mivel a gyermekek tudják azt, hogy a felnőtt szemében az agresszió nem egy pozitívan értékelt cselekvés, ezért tagadhatják. Ennek a torzításnak az érvényesüléséhez szükséges azonban a gyermeknek az a képessége, mely által más szempontjából értelmez helyzeteket, ez pedig nagycsoportos kor végére alakul ki (Piaget és Inhelder, 2004; Gerholm, 2007). (2) Továbbá, az óvodás gyermeket emocionális töltetű reakciók és a kontrolltartás nehézségei jellemzik (Saarni, 1999), az agresszív cselekedet pedig többnyire a kontrollvesztés következménye. Az óvodás válasza a szándékára vonatkozik, amellyel nem célja, hogy megüsse a társát, valós helyzetben azonban ez a kontrolltartás nehézségei miatt bekövetkezik. Annak a folyamatát, ahogy egy gyermek a fizikai agresszióig jut, jól szemlélteti az alábbi párbeszéd egy fiúcskával.[13]

---

[12] Lásd 5.1.1.1. alfejezet

[13] A párbeszédet a mérőeszközök kipróbálásának fázisában jegyeztük le.

- Mit teszel, ha valaki elveszi a játékodat?
- Visszakérem.
- És ha nem adja?
- Még egyszer kérem.
- És ha akkor sem adja?
- Ha akkor sem… akkor jön az ütés!

Az óvónő sem a szándékot, sem a tettlegességet megelőző problémamegoldási kísérleteket nem tudja követni, gyakran csak az agresszív cselekedet tanúja.

Társ-helyzetben a gyermekek legtöbbször segítenének pajtásuknak. Az óvónők is gyakorinak ítélik meg a segítségnyújtó magatartást, de ők úgy tapasztalják, hogy a gyermekek elsősorban tőlük kérnek segítséget. A harmadik leggyakrabban előforduló viszonyulási forma az elkerülés a bajba jutott társ láttán. A gyermekek negyedik leggyakoribb választása az egyezkedés a bajkeverő gyermekkel – ezt a megküzdést a pedagógusok érthető módon ritkán választják, hiszen amennyiben a gyerek sikerrel viszi véghez, az interakció nem nyilvánvaló a felnőtt számára.

Összegezve az óvodások és a pedagógusok által választott megküzdési formákat, láthatjuk, hogy én-helyzetben a gyermekek olyan non-konfrontatív reakciókat részesítenek előnyben, mint segítségkérés és az elkerülés. Az egyezkedés – amelyet az aktív problémamegoldás szempontjából a legelőnyösebb megküzdésnek vélünk a szakirodalom alapján, csak harmadik helyet foglal el a választások között a gyakoriság szempontjából. Verbális és problémamegoldó készségeik lélektani fejlődését ismerve, ez egyáltalán nem meglepő. Társ-helyzetben a gyermekek proszociális reakciójának túlsúlyát emelnénk ki, annak igazolására, hogy az ember már kisgyermek korától proszociális hajlamokkal rendelkezik: motivációja a segítés.

5.1.2. A szociális kompetencia fejlettségére vonatkozó eredmények

A Szociális Kompetencia Kérdőív (SZKK) otthoni és óvodai környezetben megfigyelhető szociális készségeket vizsgál, minden korcsoportot külön mér az életkori sajátosságoknak megfelelően. A kérdőívvel 447 gyerek (227 fiú és 220 lány) szociális kompetenciájáról nyertünk választ egyik szülő (SZKK_K) és egy pedagógus (SZKK-P) válasza alapján. A SZKK-vel felmért gyerekek száma korcsoportok szerint a következő: 112 gyermek 3–4 éves, 131 gyermek 4–5 éves, 204 gyermek 5–7 éves.

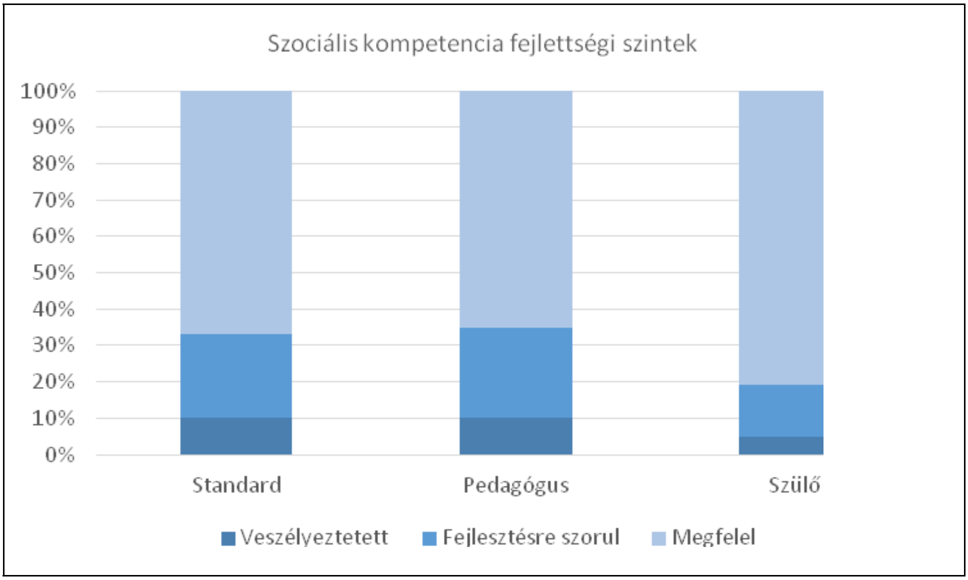
5.1.2.1. Értékelők közötti korreláció

A szülők és a pedagógusok értékelései közötti megegyezés szignifikáns a 4–5 (r_s=0,326; p=0,000) és az 5–7 éves (r_s=0,362; p=0,000) gyermekek esetén. A legkisebb óvodai korosztályban a két értékelő válaszai között nem mutatható ki együttjárás. Az eltérés adódhat a szülők szubjektivitásából – ebben a korban a szülő részéről fokozottabb elfogultságra számíthatunk, ugyanis időben még nagyon közeli a gyermeknevelés szimbiotikus időszaka. A társas megnyilvánulások sajátosságai nagyobb korban a szülők számára is jobban differenciálhatóak. A szülői szubjektivitást a kutatónak való megfelelési vágy is indokolhatja. A pedagógus percepcióját is befolyásolhatja az a tényező, hogy csak egynéhány hónapja ismeri a gyermeket. A gyermek viselkedésének megismerését mindkét értékelő esetében meghatározhatja, hogy a kiscsoportos óvodás társas reakciói változékonyak, erősen helyzetfüggőek és érzelmi indíttatásúak. Kiscsoportban tehát több oka lehet annak, hogy a szülőknek és pedagógusoknak különböző a véleményük, a nagyobb gyermekek esetében azonban jelentősen csökken a torzítás mértéke.

5.1.2.2. A gyermekek megoszlása a szociális kompetencia három fejlettségi szintjén

A Szociális Kompetencia Kérdőívre nyert pontszámok alapján három kategóriába sorolhatók az óvodások. A kérdőív szerkesztőinek standardja szerint[14] a gyermekeknek körülbelül 10%-a képezi *a veszélyeztetett* kategóriát, 23%-a a *fejlesztésre szoruló gyermekek* csoportját, 67%-a pedig rendszerint *megfelel* a társas készségek elvárt fejlettségi szintjének. A pedagógusok értékelése alapján a mintánk ehhez hasonlóan oszlott meg 10-25-65%-os aránnyal. A szülők értékelése a standard arányokhoz képest pozitív irányba tolódott: a gyermekek 5%-a került a veszélyeztetett kategóriába, 13%-ának lenne szüksége szakértői kíséretre és 81%-a jó szociális kompetenciával rendelkezik (15. ábra). Az arányok alapján az előző alfejezetben felsorolt szempontok közül a szülői szubjektivitást látjuk a legerősebben érvényre jutni.

[14] A standardokat lásd a 4.5.2. alfejezetben.



15. ábra: ***A szociális kompetencia fejlettségi kategóriái szerinti megoszlás a pedagógus és a szülő értékelése alapján. Összehasonlítás a standard eredményekkel***

Mivel kutatásunkban nem a gyermekek kategorizálása a cél, hanem a fejlettséggel korreláló és összefüggő változók feltárása, ezért nem indokolt a fent említett kategóriák szerint csoportosítani az információkat. Az elemzések többségében magas mérési szintű adatokra volt szükségünk, így a kategóriák helyett a pontszámokban kifejezett arányskálákkal végzünk statisztikai elemzéseket. Az életkoronként sajátosan összeállított kérdőívekben eltérő volt a minimális és maximális pontérték, ezért a pontszámok standard átlagaival (Z score) számoltunk a teljes mintán.

5.1.3. A szociometria eredményei a kortárscsoportban elért népszerűségről

5.1.3.1. A pilot kutatás eredményei

A módszer bemutatását szolgáló fejezetben beszámoltunk arról, hogy az általunk használt szociometriai változat alkalmasságát pilot kutatásban vizsgáltuk. Ebben az alfejezetben az összehasonlító vizsgálat eredményét mutatjuk be röviden.

A Denhamtól és munkatársaitól (1990) átvett és módosított szociometriában pozitív, negatív, közömbös jelöléssel értékelik egymást a gyerekek[15]. A módszer hatékonyságát a Mérei Ferenc (2004) által kidol-

[15] Lásd a szociometria bemutatásáról szóló 4.5.3. alfejezetet.

gozott, rokonszenvi választásokon alapuló szociometriai méréssel ellenőriztük, ahol a gyermekek két kérdésre választoltak: „Ha lenne 3 cukorkád, kinek adnád a csoportból?" „Ha csak 3 gyereket hívhatnál meg a születésnapodra a csoporttársaid közül, kik lennének azok?" Minden kérdésben három gyermeket kellett kijelölniük a csoporttársaik közül, a nevek ismétlődhettek. A pilot mintát 33 óvodás képezte, valamennyien 5–7 évesek. A csoportnak minden tagja válaszolt a rokonszenvi kérdésekre, a tesztelt szociometria változatban pedig a csoport kétharmada vett részt.

Az eredmények szerint a rokonszenvi választások szignifikánsan korreláltak a jelöléses vizsgálati módszerrel nyert pozitív értékelésekkel (r_s=0,496; p=0,000), és negatívan korreláltak a „Nem kedvelem" jelentésű szimbólumok gyakoriságával r_s= –0,514; p=0,000). Az eredmények alapján a Denham és munkatársai (1990) nyomán kialakított szociometriai módszert alkalmasnak találtuk a gyermekek közkedveltségének felmérésére.

Az ellenőrzés hiányosságának tekinthető, hogy a semleges jelölésekre a rokonszenvi választások segítségével nem nyerhettünk megerősítést. Továbbá ismertetjük, hogy az összehasonlítást csak az 5–7 éves korosztályon végeztük el, így nem ismerjük a szociometriai módszer megbízhatóságát a 3–5 éves korosztályon. Ebben az életkorban az összehasonlítás nem volt megvalósítható, ugyanis a rokonszenvi választásokon alapuló szociometriai felmérést nem ajánlják a kisebb gyermekek vizsgálatára.

5.1.3.2. Szociometriai eredmények a teljes kutatási mintán

A teljes kutatási mintából 167 gyermek válasza alapján 196 óvodásról nyertünk szociometriai értékelést, ebből 99 fiú és 97 lány. Mivel több csoportban sem sikerült minden egyes gyermektől felvennünk a szociometriai értékelést, százalékban fejeztük ki a jelölések arányát: kiszámoltuk, hogy egy gyermek a rá eső jelölések 100%-ból hány százalékától kapott pozitív, hány százalékától semleges és hány százalékától negatív jelöléseket. Csak azoknak a csoportoknak a szociometriáját dolgoztuk fel, ahol a teljes csoportlétszámnak minimum a kétharmada válaszolt.

A szociometriai adatoknak egy sajátos értelmezésével is próbálkoztunk: megvizsgáltuk, hogy a vizsgált gyerek maga milyen mértékben jelöl pozitívan, semlegesen vagy negatívan másokat. A jelölések arányát szintén százalékban fejeztük ki: azt értékeltük, hogy adott gyerek a csoporttársainak hány százalékáról vélekedik pozitívan, semlegesen és negatívan. A szociometriai változókban tehát a gyermek egyben az értékelés alanya és tárgya is – egyik státuszában a többi gyermeknek a hozzá való viszonyulásáról szereztünk ismeretet, a másik státuszában meg az ő viszonyulását ismertük meg a kortársaihoz. A kapott és az adott értékelések szignifikánsan együttjárnak: azok a gyermekek, akiket pozitívan értékelnek,

maguk is több személyt értékelnek pozitívan, ez ugyanígy igaz a semleges és a negatív jelölésekre is. A két póluson, a pozitív-negatív értékelés esetében a korreláció erősebb, ez az inverz kapcsolatokban is megmutatkozik: a közkedveltség negatívan korrelál a vizsgált alany által adott elutasító jelölések számával (14. táblázat). Kutatásunkban a vizsgált gyermek jelölési módjának további értelmezésével nem foglalkozunk, de ez a megközelítés a szociometriai adatok feldolgozásának más perspektíváira is felhívja a figyelmet. Ugyanígy további lehetőségeket kínál az értékelések szórásának a vizsgálata, melyből kiderül, hogy a gyermekek megítélése a társak részéről mennyire egységes: némelyeket egységesen pozitívan értékeltek, másokat egységesen negatívnak, másokról a vélemények nagyon megoszlanak.

A közkedveltségre vonatkozó változót vizsgálva azt találtuk, hogy a gyermekek a csoporttársaiknak átlagosan az 56%-ától, azaz valamivel több, mint felétől kaptak pozitív értékelést. A semleges, „Kedvelem is meg nem is" értékelésben közel 17% volt a középérték, míg a társak negatív értékelésének középértéke 22% (14. táblázat). A módusz értékek arra utalnak, hogy a gyerekek többsége nem kapott semleges vagy negatív értékelést.

14. táblázat. ***A szociometriai értékelések és jelölések leírós statisztikája és a változók közötti Spearman-féle korreláció***

	Leró statisztika				Korrelációk r_s						
	n	Átlag %	Medián %	Módusz %	☺	😐	☹	*SD*	☺jel.	😐jel.	☹jel.
☺	196	56,21	58,33	66,67	1						
😐	196	19,45	18,61	0	-.369**	1					
☹	196	24,76	21,58	0	-.785**	-.189**	1				
SD	196	0,76	0,80	0,9	-.536**	-.276**	.816**	1			
☺jel.	167	53,9	50,00	100,00	.200**	-.017	-.201**	.086	1		
😐jel.	167	18,91	16,00	0	-.048	.154*	-.051	-.147	-.528**	1	
☹jel.	167	27,18	24,13	0	-.234**	-.055	.276**	.178*	-.693**	-.082	1

Megj. SD – szórás, a ***jel.*** *rövidítések a vizsgált gyermek pozitív, semleges és negatív jelöléseinek, illetve ezek szórásának változói.A pozitív értékelés normál eloszlású változó, ezért az átlag tartandó szem előtt, a semleges és a negatív értékelés nem normál eloszlású, ezért a mediánt vesszük figyelembe.*

A pozitív dimenzió, úgy a kapott, mint az adott értékelések esetén az alacsony szórással jár, a negatív értékelés magas szórással. Ennek megfelelően a közkedvelt gyermekeket egységesebben ítélik meg kortársaik, a negatív értékelésben nagyobbak a véleménykülönbségek. A szóráseredményeket és vizsgált gyermek jelöléseit az összehasonlító elemzésben nem használjuk, csak a szociometriai kapcsolatok mélyebb megértését szolgálják.

A fejezetben a szociális kompetencia mutatóinak sajátosságait tárgyaltuk, az értékelők közötti korrelációt, egy-egy mutatóhoz tartozó változók közötti belső dinamikát. Feltárásuk megalapozza a későbbi elemzéseket és értelmezéseket.

5.2. A szociális kompetencia mutatói közötti kapcsolatok[16]

A szociális kompetencia mutatói közötti kapcsolatok elemzése során arról szeretnénk releváns információkat nyerni, hogy melyek a hatékony stratégiák óvodáskorban, melyek azok a változók, amelyek kapcsolata igazolja a társas készségek és képességek magas szintű funkcionálását, vagy ellenkezőleg, valamilyen hiányosságra hívja fel a figyelmet.

5.2.1. A megküzdési mechanizmusok és a szociális kompetencia fejlettsége közötti kapcsolat

A megküzdési formákat továbbra is két társas szituációban elemezzük: én-helyzetben és társ-helyzetben. A kérdőív alapján a gyermek maga és az óvónője értékeli a helyzeteket. A Szociális Kompetencia Kérdőívre (SZKK) a szülő és a pedagógus részéről is van értékelésünk. A leírásban csak a szignifikáns kapcsolatok bemutatására térünk ki, a korrelációs értékek megtalálhatóak a 15. táblázatban. A megküzdési mechanizmusokat előbb a gyermekek önértékelése, majd a pedagógus értékelése mentén vetjük össze az SZKK pontszámokkal.

Én-helyzetben (15. táblázat első és harmadik oszlop) a segítségkérő megküzdés együttjár mind a szülők (SZKK-SZ), mind a pedagógusok (SZKK-P) szociális kompetencia értékelésével. A bántalmazó megküzdés negatívan korrelál a SZKK-P skálával. Ezek a kapcsolatok mindkét megküzdés-értékelő (a gyermek és az óvónő) válaszai szerint érvényesek, de további kapcsolatokat találtunk a pedagógus megküzdésre adott értékelése alapján: az SZKK-P pozitívan korrelál az egyezkedéssel, és negatívan az érzelmi ventilálással. Az ellenállás és az elkerülés nem függ össze a szociális kompetencia fejlettségével én-helyzetben.

Társ-helyzetben (15. táblázat második és negyedik oszlop) a gyermek értékelése szerint csak az elkerülés mutat szignifikáns negatív korrelációt az SZKK-P pontszámokkal. A pedagógus értékelése szerint a negatív korrelációk sorában foglal helyet a fizikai bántalmazás is, míg az egyezkedés és a segítségnyújtás pozitívan korrelál az SZKK-P értékeivel. Ezek a megküzdés-párok a klaszterelemzésben is egymással társultak. Az ellentétes előjellel rendelkező készségpárokat a cselekvés motivációja és eredménye is

[16] A szociális kompetencia mutatói közötti kapcsolatokra vonatkozó eredmények egy részét bemutattuk és publikáltuk a SGEM Nemzetközi Konferencián (Lazsádi, 2015).

megkülönbözteti egymástól: az elkerülés és a fizikai bántalmazás során a gyermek érzelmi indíttatásból egy pajtást „bajban hagy" vagy „bajba kever", az egyezkedő és a segítségnyújtó magatartás a társat kisegíti a bajból.

15. táblázat. ***A megküzdési mechanizmusok és az SZKK szerinti szociális kompetencia fejlettség szignifikáns korrelációs együtthatói***

r_s	A gyermek értékelése		Pedagógus értékelése	
	Én-helyzet	Társ-helyzet	Én-helyzet	Társ-helyzet
Segítségkérés	Sz: 0,194* P: 0,172*	n.s.	Sz: 0,115* P: 0,107*	n.s.
Elkerülés	n.s.	P: - 0,190**	n.s.	P: - 0,383**
Egyezkedés	n.s.	n.s.	P: 0,445**	P: 0,149**
Bántalmazás	P: –0,125*	n.s.	Sz: - 0,168* P: - 0,292**	P: - 0,109*
Érzelmi válasz	n.s.	n.s.	P: - 0,130*	n.s.
Segítségnyújtás	n.s.	n.s.	n.s.	Sz: 0,200** P: 0,266**

*Megj. Sz: szülői kérdőív; P: pedagógusi kérdőív; * p<0,05; ** p<0,01*

A segítségkérés pozitív kapcsolatát a szociális kompetenciával minden lehetséges értékelés igazolta én-helyzetben. A támaszkeresés – amint az a leíró statisztikából kiderült –, egy igen gyakori megküzdési forma óvodáskorban. Ezzel a válaszreakcióval a gyermek a problémát ugyan nem a stresszorral való interakcióban oldja meg, de aktívan cselekszik a saját maga érdekében. Óvodás korban a hatékony stratégiák közé sorolja a szakirodalom (Thorne és mtsai, 2013), ugyanis a helyzet felismerésének készségét, kommunikációs képességet, felnőtthöz való bizalmat feltételez. *Az egyezkedő megküzdés is magas szociális kompetenciával társult,* de csak akkor, ha mindkét kérdőívet a pedagógus értékelte, akkor viszont – a többiekhez képest – kimagasló a korrelációs együtthatóval. Bernstein (1978) elmélete alapján ez nem meglepő, ugyanis az egyezkedés verbális készségeket és demokratikus viszonyulásmódot feltételez, amelyeket az intézményes oktatás értéknek ismer el.

A szociális kompetencia fejlettségével fordítottan arányos a fizikai bántalmazás és az érzelmi reakciók gyakorisága én-helyzetben. Az agressziót a szakirodalom is a szociális kompetencia hiányosságaként tartja számon (Gower és mtsai, 2014), több készség alulfunkcionálásához köt. Az érzelmi központú stratégiákat a felnőttek coping-mechanizmusaira vonatkozó kutatások a kevésbé hatékony stratégiák közé sorolják, az óvodáskorban azonban, mivel fokozottabb érzékenység és érzelmi labilitás jellemző,

gyakori és elfogadható válaszreakció a sírás. Ezt támasztja alá az is, hogy az érzelmi válasz és szociális kompetencia közötti negatív korreláció nagyon alacsony.

Társ-helyzetben az elkerülés negatív korrelációja a legerősebb a szociális kompetencia fejlettségével. Az elkerülő magatartást a szociális visszahúzódottság (withdrawal) és internalizáló problémák (internelizing problems) velejárójaként tartják számon (Fabes és Eisenberg, 1992), és a kutatók egyetértenek abban, hogy a kevésbé hatékony mechanizmusok közé tartozik (Warchola, 2007; Fincham, 2001). Mivel az elkerülés a harmadik leggyakoribb megküzdési forma társ-helyzetben, mind a gyermekek, mind az óvónők válaszai szerint, indokolt tehát odafigyelni erre a problémakörre. A társ-helyzetben alkalmazott mechanizmusok közül *a segítségnyújtás* is figyelemre méltó, de csak a pedagógus megküzdés-értékelése szerint jár együtt magasabb szociális kompetencia fejlettséggel. A gyermekek könnyedébben válaszolják azt, hogy segítséget nyújtanak (válaszaik 40%-ban), a pedagógus valószínűleg jobban differenciálja, hogy kikre jellemző a proszocialitás.

5.2.2. A szociális kompetencia fejlettsége és a kortársak szociometriai értékelése közötti kapcsolat

A nemzetközi eredményekkel egyetértésben (Zhang és mtsai, 2014; Denham és mtsai, 1990) azt találtuk, hogy azok a gyermekek, akiknek a szociális kompetencia fejlettségét magas pontszámmal illették a felnőttek, gyakrabban értékelik pozitívan a csoporttársaik is (SZKK-Sz: r=0,240, p=0,001; SZKK-P: r=0,246; p=0,001). Az alacsony szociális kompetenciával küzdő gyermekek társaik részéről is gyakran kapnak elutasító értékelést (SZKK-Sz: r=-0,189, p=0,017; SZKK-P: r=-0,343, p=0,000). Ez az eredmény felhívja a figyelmet arra a beszűkülő körre, amelyre Saarni (1999) is hivatkozik, mely szerint a szociális helyzetekben kevésbé hatékony gyermekek elutasításban részesülnek, kudarcuk pedig egyre inkább elzárja őket a szocializációs lehetőségektől, izolálódáshoz vezethet.

5.2.3. A csoporttársak szociometriai értékelése és a megküzdési mechanizmusok közötti kapcsolat

Ebben az alfejezetben előbb az én-helyzetekben alkalmazott megküzdések és szociometriai értékelés viszonyát tárjuk fel, majd áttérünk a társ-helyzetben alkalmazott megküzdésekre.

A megküzdési stratégiák és a szociometriai státusz viszonyában ***én-helyzetben*** következetes eredményt nyerünk a bántalmazás kapcsán: azokat

a gyermekeket, akik saját értékelésük szerint gyakran folyamodnak fizikai agresszióhoz, gyakran illetik negatív jelöléssel csoporttársaik (r_s=0,173; p=0,022), és ritkán jellemzik semleges jellel a velük való viszonyt (r_s=–0,235; p=0,002). A pedagógus válaszai alapján gyakran fizikai bántalmazást alkalmazó gyermekekkel kapcsolatban hasonló eredményeket nyerünk: nem kedvelik őket társaik (r=160; p=0,025), és ritkán értékelik őket pozitívan (r=–0,161; p=0,024). Az értékek alapján *az agresszív megoldások nem vezetnek közkedveltséghez a kortársak körében*. Ez megegyezik a nemzetközi eredményekkel.

Az egyezkedés és a szociometriai értékelés közötti kapcsolat szintén kiemelkedő, a viszony azonban nehezen értelmezhető, ugyanis a két értékelő – a gyermek és az óvónő – megküzdés-értékelése mentén eltérő eredményeket nyerünk. Az egyezkedést választó gyermekeket a kortársak nem értékelik pozitívan (r_s=–0,182; p=0,016), és gyakran semlegesnek jelölik őket (r_s =0,153; p=0,043). A pedagógus értékelése szerinti egyezkedés negatívan korrelál az elutasítással (r=–246; p=0,001), pozitívan a semleges választással (r=0,202; p=0,004). A pedagógus által egyezkedőbbnek vélt gyermekek elutasítottsága alacsony, míg az önértékelés alapján egyezkedőnek mutatkozó gyermekek nem népszerűek a kortárscsoportban. Tulajdonképpen egyik érték sem képvisel határozott álláspontot a negatív, vagy a pozitív oldalon, de valamelyest ellentmondanak egymásnak, ugyanakkor közös bennük az, hogy mind a gyermekek, mind a pedagógusok értékelésében az egyezkedő problémamegoldás együttjár a kortársak semleges jelölésével. Joggal merül fel a kérdés, hogy miért van ellentmondás a pedagógus és a gyermek-válaszok szerinti egyezkedő megküzdés „népszerűsége" között, és mi vezet oda, hogy az egyezkedést alkalmazó gyermekek gyakran semleges reakciót váltanak ki társaikból?

A gyermekek megküzdés-válaszai alapján az *egyezkedés* ***társ-helyzetben*** sem jár együtt a népszerűséggel, sőt, a csoporttársak negatív jelölésével korrelál (r=-0,162; p=0,032), valamint negatívan korrelál a semleges jelöléssel (r=-0,198; p=0,009). Az egyezkedés társ-helyzetben is ismétlődő negatív irányú kapcsolata a népszerűséggel arra utal, hogy az egyezkedés nem egy kedvező interperszonális megküzdés gyermekek között, de ez ellentmond annak az eredménynek, amely szerint az egyezkedés együttjár a szociális kompetencia fejlettségével, és a szakirodalomban olvasottakkal sem összeegyeztethető. Indoklását a későbbiekben lesz lehetőségünk kifejteni, a szocio-demográfiai tényezők ismeretében végzett összefüggéselemzések alapján.

Társ-helyzetben a *segítségnyújtás* kapcsolata a szociometriai értékeléssel szintén jelentős: a pedagógus által segítőkészséggel jellemzett óvodás ugyan

nem nyer kiemelkedően sok pozitív választást, de társai ritkán értékelik negatívan ($r=-0,147$; $p=0,043$). Ebből kiindulva a segítségnyújtás, mint a leginkább proszociálisnak minősíthető szociális viselkedés én-helyzetben hatékony stratégiának minősül a kortársviszonyok szempontjából.

A szociometriai értékelés és a megküzdési mechanizmusok közötti kapcsolatot részletező alfejezet befejező gondolataként kiemelnénk, hogy érdekes módon szignifikáns eredmény mindig csak a negatív és semleges szociometriai értékelések esetében mutatható ki, a pozitív kortárs-értékelések nem módosulnak a megküzdések alkalmazásának függvényében.

5.2.4. A szociális kompetencia mutatói közötti kapcsolatokra vonatkozó eredmények összegzése és következtetések

A fejezetben a szociális kompetencia különböző mutatói közötti összefüggéseket kerestük. A három mutató – a társas megküzdések, a szociális kompetencia fejlettsége és a szociometriai közkedveltség – között szoros együttjárást feltételezünk, a kapcsolatokat három alpontban teszteltük.

H(1).a Eredményeink igazolták a feltételezésünk első pontját. Az óvodáskorban adaptív mechanizmusnak ismert megküzdési mechanizmusok – a segítségkérés, az egyezkedés, valamint társ-helyzetben a segítségnyújtás – együtt változnak a szociális kompetencia fejlettségével. Ezzel szemben, a szociális kompetencia hiányosságaival én-helyzetben az agresszió, társ-helyzetben az elkerülés társult, mindkettőt viselkedés-problémaként tartja számon a szakirodalom, az elsőt, mint externalizáló, a másodikat, mint internalizáló magatartást. Az érzelmi ventilálás is bizonyos körülmények között negatívan korrelált a szociális kompetenciával, de a kapcsolat gyenge.

H(1).b A feltételezés második pontja a szociális kompetencia és a szociometriai értékelés közötti kapcsolatra vonatkozóan szintén igazolást nyert. A szociális kompetencia fejlettségével arányosan növekedik a csoportban elért közkedveltség mértéke is. A szociális kompetenciában alacsony szinten teljesítő gyermekek gyakran kapnak elutasító értékelést a társak részéről.

H(1).c Harmadikként a népszerűség és a megküzdési mechanizmusok kapcsolatát vizsgáltuk, ahol feltételezéseink részben nyertek igazolást:

- A fizikai bántalmazás gyakori alkalmazása a társak gyakori elutasítását vonja maga után.
- A segítségnyújtó magatartást gyakorló gyermeket éri a legkevesebb negatív értékelés a kortársak részéről.
- Az egyezkedő megküzdés esetén ellentmondásosak az eredmények, hatékonysága csak a pedagógusok megküzdés-

értékelése esetén igazolódott be: a problémahelyzetekben egyezkedőnek észlelt gyermekeket kevésbé utasítják el társaik. A gyermekek válaszai mentén ezzel ellentétes eredményt kaptunk: azok az óvodások, akik az egyezkedő magatartást preferálták, negatív értékelésben részesültek csoporttársaik részéről.

- Az elkerülés, az érzelmi ventiláció és a segítségkérő megküzdések nem módosítják a kortársak értékelését.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a felnőttek (szülő és pedagógus) értékelései a gyermekek szociális kompetencia fejlettségét illetően és a csoporttársak szociometriai értékelései egybehangzóak, az eredmények megerősítették egymást. A megküzdési formákról pedig – a szakirodalommal összhangban – megtudhattuk, hogy óvodáskorban melyek vezetnek célra a társas érvényesülésben, melyek kevésbé. A segítségkérés, a segítségnyújtás és az egyezkedés hatékony stratégiának minősült. A legkevésbé hatékony stratégiának az agresszivitás mutatkozott én-helyzetben, illetve az elkerülés társ-helyzetben. Az agresszivitást alkalmazó gyermekeket a csoporttársak is negatívan értékelték. Az egyezkedésre vonatkozó pozitív eredmények nincsenek összhangban a kortárs szociometriai értékeléssel a gyermekek megküzdés-válaszai esetében. Az ellentmondás további kérdéseket vet fel az egyezkedést választó gyermekek jellemzőiről, de a szociometriai értékelők sajátosságairól is. A válaszra visszatérünk az egyezkedés és a demográfiai tényezők összefüggéseit vizsgáló fejezetben[17].

5.3. Az óvodások szociális kompetenciájának korcsoportok szerinti eltérései[18]

A szociális kompetencia három mutatója közül a megküzdési mechanizmusok és a szociometria változói mentén indokolt megvizsgálni a korcsoportok közötti különbségeket, ugyanis a Szociális Kompetencia Kérdőív korcsoportonként külön mérte fel a társas készségeket. A szociometriai értékelésben korcsoportok szerint nem találtunk jelentős különbséget abban, ahogyan a gyermekek egymást értékelik, ezért a továbbiakban csak a megküzdési mechanizmusokra nézve tárjuk fel a korcsoportokra jellemző preferenciákat.

Mintánkban a szociometriai státusz megszerzésében nem mutatkoztak hatékonyabbnak a nagyobb gyermekek. Az eredmény azonban

[17] Az ellentmondás megfejtését lásd az 5.6.4. alfejezetben a 210. oldalon.

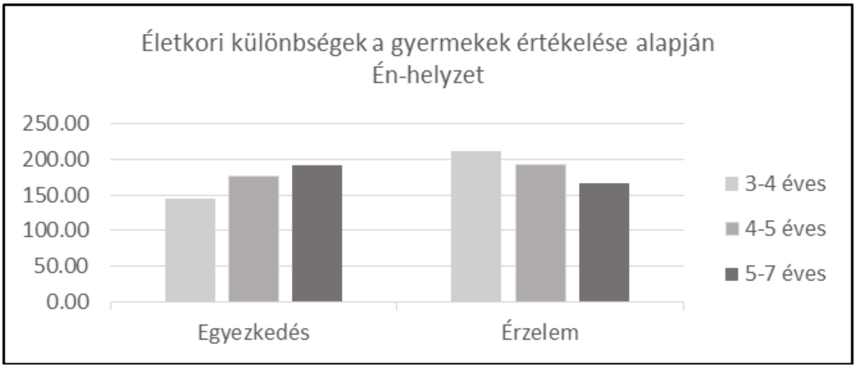
[18] Az alfejezetben leírt eredményeket tárgyaltuk az LDMD Nemzetközi Konferencián (Lazsádi, 2017), illetve néhány adat megjelent a Pedacta folyóiratban (Albert-Lőrincz és Lazsádi, 2016).

nehezen interpretálható, mivel nem vizsgáltuk külön az életkor szempontjából vegyes és heterogén csoportokat. Amennyiben nem vizsgáltuk, hogy hány évesek az egyes gyerek szociometriai értékelését nyújtó csoporttársak, nem tudjuk azt vizsgálni, hogy az 5–7 éves gyermekek kihez képest hatékonyabbak vagy sem.

5.3.1. A megküzdési mechanizmusok alkalmazásának eltérései óvodai korcsoportok szerint

A megküzdésre vonatkozó értékeléssel rendelkező gyermekeknek több mint fele nagycsoportos. A pedagógus-értékeléssel rendelkezők mintája (459 eset) a következőképpen oszlik meg: 19%-a 3–4 éves, 24%-a 4–5 éves, 57%-a 5–7 éves. A gyermekek értékelésével 360 esetben rendelkezünk, korosztály szerinti megoszlása hasonló: 17/24/59 százalék.

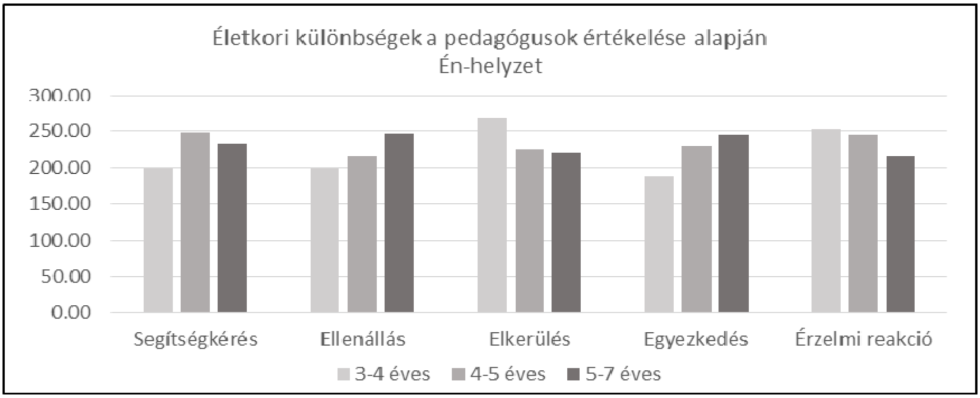
Én-helyzetekben a gyermekek az életkoruk függvényében az egyezkedés ($\chi2(2)=10{,}834$; $p=0{,}004$) és az érzelemi reakció ($\chi2(2)=17{,}512$; $p=0{,}000$) esetében adtak eltérő válaszokat. Páronkénti összehasonlításban az egyezkedést az 5–7 évesek jelentősen gyakrabban alkalmazzák a 3–4 éveseknél ($U=4663$; $p=0{,}001$), míg az érzelmi válasz az 5–7 éveseknél ritkábban fordul elő, mint a két kisebb korcsoportnál (4–5 év: $U=7963$; $p=0{,}006$/3–4 év: $U=4663$; $p=0{,}001$), a kis- és középcsoport között nincs szignifikáns eltérés. A gyermekek válaszai mentén kimutatható életkori különbségeket az én-helyzetben alkalmazott megküzdésekre vonatkozóan a 16. ábra szemlélteti.



16. ábra: ***A megküzdési mechanizmusok életkori különbségei én-helyzetben önértékelés alapján Kruskall-Wallis rangérték átlagokkal***

A pedagógusok válaszai alapján a bántalmazást leszámítva minden én-helyzetbeli megküzdési változó esetén eltérés figyelhető meg a korosztályok között. Az elkerülés ($\chi2\ (2)=10{,}176$; $p=0{,}006$) és az érzelmi ventilálás ($\chi2\ (2)=9{,}333$; $p=0{,}009$) a kisebb gyerekeknél fordul elő

gyakrabban. Az ellenállást (χ2 (2)=13,971; p=0,002), segítségkérést (χ2 (2)=7,415; p=0,025), egyezkedést (χ2 (2)=12,533; p=0,002) a nagyobb gyermekek alkalmazzák többször. Páronkénti összevetésben a 4–5 éves gyerekek a segítségkérést gyakrabban választják kisebb társaiknál (U=3813; p=0,008), az elkerülést ritkábban (U=3906; p=0,014). A nagycsoportosok a 4–5 évesekhez képest az ellenállást többször választják (U=12348; p=0,016). A 3–4 évesek és az 5–7 évesek között különbözik az ellenállás (U=9077; p=0,001), az elkerülés (U=9107; p=0,002), az egyezkedés (U=8686; p=0,000) és az érzelmi reakció mértéke (U=9633; p=0,008). A pedagógusok értékelése mentén a megküzdési mechanizmusok alkalmazásának életkori különbségei én-helyzetben a 17. ábrán követhetők.



17. ábra: A megküzdési mechanizmusok életkori különbségei én-helyzetben a pedagógus értékelése alapján Kruskall-Waliis rangértékekkel

Láthatjuk, hogy a gyermekek értékelése alapján a változás csak nagyobb léptékben érhető tetten: az óvodakezdéstől nagycsoportos korra változik meg a két megküzdési készség: az egyezkedés mértéke nő, az érzelmi válasz gyakorisága csökken – ez utóbbi, úgy véljük, az érzelmi önszabályozás képességének kialakulásával (Kalpidou és mtsai, 2004; Saarni, 1999) egyre ritkábbá válik. A pedagógus értékelése árnyaltabban mutat rá a különbségekre: a legtöbb megküzdés esetén jelentős különbség mutatható ki a 3–4 évesek és az 5–7 évesek önvédelemre irányuló megküzdéseiben, ami azt jelzi, hogy az óvodai évek alatt a természetes fejlődés, az óvodai és családi szociális hatások látványos fejlődést idéznek elő a társas készségek fejlődésében. Némely mechanizmus, mint a segítségkérés és az elkerülés, már 4–5 éves korra változáson megy keresztül (a pedagógusok válaszai alapján).

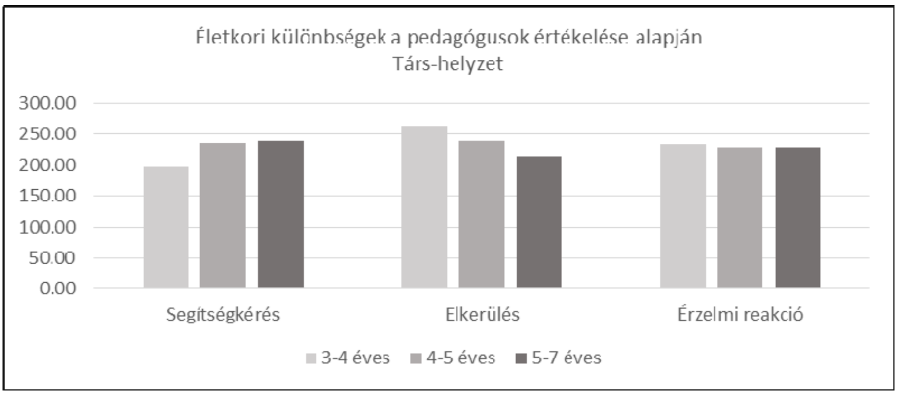
A segítségkérés növekvő gyakoriságát a gyermek beszédfejlődésével indokoljuk, ugyanis 4 éves korában a gyermek verbális képességeinek

köszönhetően alkalmassá válik arra, hogy szinte minden helyzetben kifejezze társas szándékait (Cole és Cole, 2006). Egy év óvodai tapasztalat után a gyermeknek a pedagógus iránti bizalma is előrelendíti a segítségkérés mechanizmusát, viszont a gyermek még nem rendelkezik azzal az önbizalommal és kezdeményező képességgel (Erikson, 2015), amelyekkel az egyezkedés és ellenállás mechanizmusait működtethetné.

Az egyezkedés és az ellenállás megküzdésekről nyert eredményeinket megerősítik a magyarországi és olasz longitudinális kutatások (Zsolnai és mtsai, 2008), mindkettőről egyöntetűen azt találták, hogy a nagyobb korcsoportra jellemzőek. Mindkét készség alkalmazása függ a verbális készségektől és konfrontáló stratégiának minősülnek (amint az a klaszterelemzésből is kiderül) – én-erőt, magabiztosságot követelnek. A segítségkérés kapcsán nyert eredmények kevésbé következetesek: az olasz felmérés alátámasztja a támaszkereső magatartás növekedését az életkorral, a magyarországi mintán azonban a segítségkérés én-helyzetben éppen a kisebbekre volt jellemző. Ha megfigyeljük az 17. ábrát, akár mindkét eredménynek igazat adhatunk: a segítségkérés 3–5 év között nő, az ötödik évtől hanyatlik.

Társ-helyzetben a gyermekek értékelése alapján nem mutatható ki szignifikáns különbség a korosztályok megküzdés-preferenciái között. Az óvónők válaszait elemezve szignifikáns eltérést találtunk a korcsoportok között a segítségkérés ($\chi2$ (2)=7,815; p=0,020), az elkerülés ($\chi2$ (2)=16,577; p=0,000), az érzelmi válasz ($\chi2$ (2)=8,450; p=0,015) és bántalmazás megküzdések esetében ($\chi2$ (2)=6,105; p=0,047). Elvárásainkkal ellentétben a segítségnyújtás mértéke sem nő az életkorral a vizsgált periódusban.

A pedagógusok értékelése mentén a társ-helyzetben alkalmazott megküzdések életkori különbségei a 18. ábrán követhetők.



18. ábra: ***A megküzdési mechanizmusok életkori különbségei társ-helyzetben a pedagógus értékelése alapján Kruskall-Wallis rangértékekkel***

Társ-helyzetben az 5–7 évesek többször fordulnak segítségért, mint a 3–4 éves óvodások (U=9391; p=0,007). Ezzel egybehangzó eredményre jutott a magyarországi kutatás is (Zsolnai Anikó és mtsai, 2008). Az elkerülés (U=9030; p=0,000), valamint az érzelmi ventilálás (U=11223; p=0,015) a 3–4 éveseknél gyakoribb megnyilvánulási forma, mint az 5–7 éves óvodásoknál – ezek a készségek az én-helyzetekben is hasonlóan változtak az életkor függvényében. A fizikai agressziót illetően a korcsoportok közötti különbséget a Mann–Whitney post-hoc próba nem mutatta ki. A megküzdési mechanizmusok alkalmazásának korcsoportok szerinti eltéréseire vonatkozó eredményeket a 16. táblázat foglalja össze.

16. táblázat. ***A megküzdési stratégiák korcsoportok szerinti eltérései***

	A gyermek értékelése		Pedagógus értékelése	
	Én-helyzet	**Társ-helyzet**	**Én-helyzet**	**Társ-helyzet**
Segítségkérés	n.s.	n.s.	3–4 < 4–5	3–4< 5–7
Elkerülés	n.s.	n.s.	5–7, 4–5 < 3-4	5–7 < 3–4
Ellenállás	n.s.	n.s.	3–4 < 5–7	n.s.
Egyezkedés	3–4 < 5–7	n.s.	3 –4 < 5–7	n.s.
Bántalmazás	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Érzelmi válasz	5–7 < 3–4	n.s.	5–7 < 3–4	5–7 < 3–4
Segítségnyújtás	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns

Társ-helyzetben jelentős különbségek az alsó és felső korcsoport között mutathatók ki, akárcsak az én-helyzetek többségében.

5.3.2. A szociális kompetencia korcsoportok szerinti eltéréseire vonatkozó eredmények összegzése és következtetések

Eredményeink alapján bizonyos megküzdési mechanizmusok alkalmazása korcsoportonként különbözik.

H(2) A feltételezésünket igazolták a következő eredmények:

- Az egyezkedés és az ellenállás a nagyobb gyermekekre jellemző.
- Az érzelmi válasz, az elkerülés a kisebbek gyakori válaszreakciója mindkét szituációban.

A kezdeti hipotéziseknek ellentmondó eredmények:

- A segítségkérés a nagyobb gyermekekre jellemző (a pedagógus-válaszok alapján), már 4–5 éves kortól gyakrabban alkalmazzák az óvodások.
- A segítségnyújtás és a fizikai bántalmazás tekintetében nincs jelentős különbség a korcsoportok között, alkalmazásuk nem életkorfüggő az óvodai korcsoportok szintjén.

- A nagyobb gyermekek nem részesülnek pozitívabb szociometriai értékelésben társaik részéről.

Körvonalazódik számunkra, hogy a nyelvi készségeket igénylő mechanizmusokat – ahol a társsal, vagy a pedagógussal szükséges kommunikálni – a nagyobb korcsoportokban használják az óvodások. Csak részben igazolódott az a feltételezésünk, hogy felnőttel való interakciót az alsó két korcsoportban gyakrabban kezdeményeznek a gyermekek: 3–4 évesen kevésbé jellemző, de 4–5 éves kortól már megbátorodnak erre a típusú kapcsolattartásra a gyermekek, ezzel szemben a kortárssal való nyelvi konfrontáció formái csak a nagycsoportban erősödnek meg. A nem konfrontáló, passzív mechanizmusok alkalmazása szintén csökken az óvodáskor végére, az elkerülő válaszreakció már 4–5 éves korban ritkább. Ez az eredmény arra is felhívja a figyelmünket, hogy kiscsoportban az elkerülést és az érzelmi ventilációt nem indokolt maladaptív stratégiaként számon tartani, ugyanis a szükséges készségek és képességek a gyermek életkori sajátosságából adódóan fejletlenek. A proaktív magatartáshoz szükséges eszköztár a 3–7 éves időszakban folyamatosan nő.

Váratlan eredménynek tekintjük, hogy a segítségnyújtás és a fizikai agresszió kapcsán nem mutatható ki életkori különbség. Érdekes módon a bántalmazást illetően nem igazolják egymást a különböző kutatások eredményei: a két külföldi vizsgálatban ellentmondó eredményre jutottak a kutatók – a magyarországi gyerekeknél a bántalmazás mértéke az életkorral nőtt, az olasz óvodásoknál csökkent –, kutatásunkban pedig nem szignifikánsak a különbségek egyik szituációban sem. Mivel ez a két megküzdési forma a társas interakciók két ellentétes pólusán helyezkedik el, mint proszociális és antiszociális viselkedés, markáns különbségekre számítottunk. Az eredmény azonban arra utal, hogy ezek a viselkedési formák nem az éréssel függenek össze, hanem más tényezők befolyásolják, ezekben az esetekben nagyobb környezeti hatásra számítunk.

5.4. Az óvodások szociális kompetenciájának nemek közötti különbségei[19]

Számos nemzetközi tanulmány vizsgálja a lányok és fiúk társas viselkedésének különbségeit, és preventív szemléletre adnak okot azok a kutatások, amelyek eredményei szerint a különbségek a serdülőkorban az iskolai teljesítménnyel karöltve hangsúlyosabbá válnak. A következő alfejezetekben

[19] Az alfejezet egy változata megjelent a Katolikus Pedagógiában (Lazsádi, 2016a), a nemek közötti különbségekre vonatkozó eredmények egy részét bemutattuk és közöltük az LDMD Nemzetközi Konferencián is (Lazsádi, 2017).

a szociális kompetencia nemek szerinti eltéréseit vizsgáljuk meg a három kiválasztott mutató mentén.

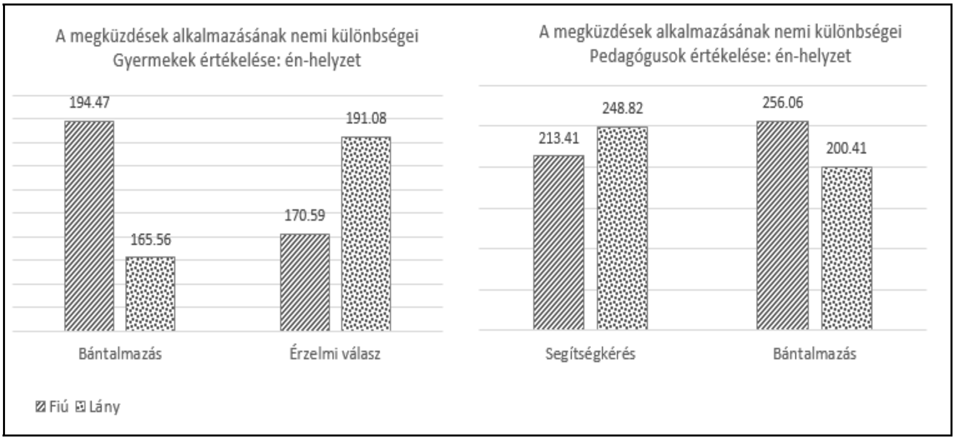
5.4.1. A megküzdési mechanizmusok alkalmazásának eltérései a gyermekek neme szerint

Mintánkban megközelítőleg fele-fele arányban oszlanak meg az óvodások. A pedagógus értékeléssel rendelkező gyermekek 53%-a fiú, 47%-a lány. A megkérdezett gyermekek nemi eloszlása 52/48 százalék.

Én-helyzetben a gyermekválaszok alapján a bántalmazás és az érzelmi ventiláció esetében találtunk különbséget a lányok és a fiúk között (19. ábra). Míg a fiúk gyakrabban választják a testi fenyítést konfliktus-helyzetek megoldására (U=13582; p=0,003), a lányok többször állítják, hogy érzelmi megküzdéssel, azaz sírással (U=14340,5; p=0,015) válaszolnak az akadályra. A gyermekválaszok szerint a fizikai agresszió gyakoriságának a különbsége a 4–5 éveseknél mutatható ki a legerőteljesebben (U=632; p=0,002). Az érzelmi reakciót illetően korcsoportokra bontva nincs különbség a nemek között. Az ellenálló megküzdés esetében is találtunk eltérést, de csak akkor mutatkozott szignifikánsnak, ha a két kisebb korcsoportot kizártuk az elemzésből: az 5–7 éves lányok gyakrabban veszekednek konfliktus-helyzetben, mint a velük egykorú fiúk (U=4707; p=0,023).

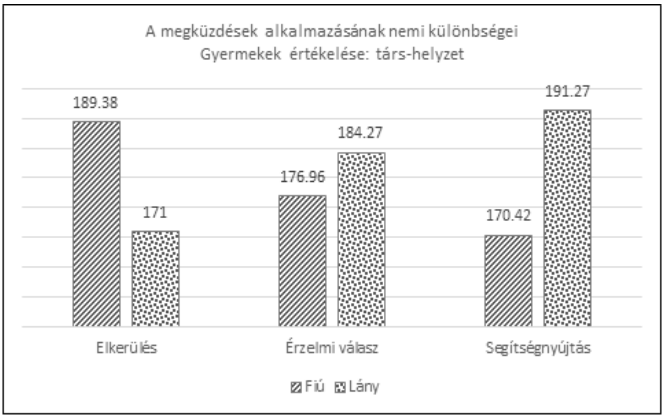
Az óvónők válaszai (20. ábra) a gyerekek értékelésével megegyező módon arra utalnak, hogy társas konfliktusban a fiúknál gyakrabban előfordul, hogy odaütnek (U=5911; p=0,000). A pedagógus értékelése alapján a lányok én-helyzetben többször kérnek segítséget a fiúknál (U=6685,5; p=0,003). Korcsoportonként vizsgálva mindkét megküzdés esetén jelentős volt a nemek közötti eltérés az 5–7 éveseknél (segítségkérés: *U*=711,5; p=0,05; bántalmazás: *U*=689; p=0,05), a bántalmazás pedig a 3–4 éveseknél is szignifikáns különbséget mutatott a fiúk javára (*U*=751; p=0,05).

Megfigyelhetjük, hogy a gyermekek értékelése alapján 4-5 éves korban volt hangsúlyosabb a különbség, a pedagógus értékelése szerint épp a másik két korosztályban volt jelentős. Más kutatásokban erre nézve nem találtunk megerősítést, viszont az értelmezésben segít Meichenbaumnak (2006) az a megállapítása, miszerint 4 éves kor körül kezd az agresszió differenciálódni, és ezt azzal magyarázza, hogy a lányok jobban reagálnak a társas befolyásolásra, a szocializációs nyomásra.



19. ábra/20. ábra: ***A megküzdési mechanizmusok nemek szerinti szignifikáns különbségei én-helyzetben a gyermek értékelése és a pedagógus értékelése alapján (életkori differenciálás nélkül)***

Társ-helyzetben, a gyermekek válaszai alapján, az elkerülés, az érzelmi reakció, és segítségnyújtás esetén jelentősek a nemek szerinti különbségek (21. ábra). A fiúk gyakrabban választják az elkerülést, mint a lányok (*U*=14529,5; p=0,009). A lányoknál többször előfordul, hogy sírva fakadnak a problémahelyzet láttán (*U*=15525; p=0,014), de segítségüket is gyakrabban ajánlják a védelemre szorulónak (*U*=14307,5; p=0,014). Korcsoportok szerint vizsgálva a nemi különbségeket, az elkerülésre nézve nyertünk kiegészítő infomációt: az eltérés a 3–4 éves gyermekekre nézve külön is igaz (*U*=341,5; p=0,017). A pedagógusok válaszai a nemek közötti különbséget a legfiatalabb korosztály elkerülő magatartása esetében igazolják (*U*=747; p=0,038) társ-helyzetben.



21. ábra: ***A megküzdési mechanizmusok nemek szerinti szignifikáns különbségei társ-helyzetben a gyermek értékelése alapján***

Összefoglalva a különböző értékelők és szituációk szerint lebontott eredményeket, azt találtuk, hogy a lányok többször folyamodnak segítségért, gyakrabban válaszolnak érzelmi ventilálással vagy verbális ellenállással a társas frusztrációra, a fiúk több esetben alkalmaznak fizikai agressziót, ha személyközi konfliktusba keverednek. Társ-helyzetben a fiúk elkerülőbbek a lányoknál, akik viszont nagyobb segítő szándékról vallanak, és gyakoribb az érzelmi reakciójuk ezekben a helyzetekben is. A nemi különbségeket korcsoportonként is megvizsgáltuk, a különbségek leginkább a 3–4 vagy 5–7 éveseknél mutatkoznak jelentősnek. Az átmeneti 4–5 éves időszakban a differenciálódás kevésbé megragadható.

Legszembetűnőbb a különbség a fizikai agressziót illetően én-helyzetben, és az elkerülő magatartás esetén társ-helyzetben – mind a gyermekek, mind a pedagógusok válaszai alapján a fiúknál gyakoribbak. A szakirodalom mindkét magatartást a maladaptív stratégiák közé sorolja (Vahedi, Farrokhi és Farajian, 2012; Vierhaus és Lohaus, 2009; Chang, D'Zurilla és Sanna, 2004; Eisenberg és Zhou, 2000; D'Zurilla és mtsai, 1998), ezért felmerül a kérdés, hogy a fiúk nagyobb kockázatnak vannak-e kitéve a társas készségeik fejlődésében. A nemzetközi kutatások igazolják a fiúk agresszivitásának jelentős túlsúlyát a társas problémamegoldásban (Meichenbaum, 2006; Ostrov és Keating, 2004; Smith és Hart, 2004; Moffit és mtsai 2002; Crick és Werner, 1999), az elkerülést illetően viszont nem ennyire következetesek az eredmények. Zsolnai és munkatársai (2008) például egy bábjátékos szituációs gyakorlat során az elkerülő megküzdést a lányoknál találták gyakoribbnak a legkisebb korosztályban. Warchola (2007) hasonlóképpen, a lányokat elkerülőbbnek ítéli meg. Az eredmények értelmezését megnehezíti, hogy míg kutatásunkban az elkerülésre vonatkozó különbség egyértelműen csak a társ-helyzetben érvényes, az említett vizsgálatokban ismeretlen számunkra a szituáció jellege. Akkor, amikor az elkerülő magatartás egy segítségre szoruló társ figyelmen kívül hagyását, elutasítását feltételezi, a passzivitás akár ártalmasnak minősülhet. A klaszterelemzés is ezt igazolja: hiszen társ-helyzetben az elkerülés egy elágazáson szerepelt a bántalmazással.

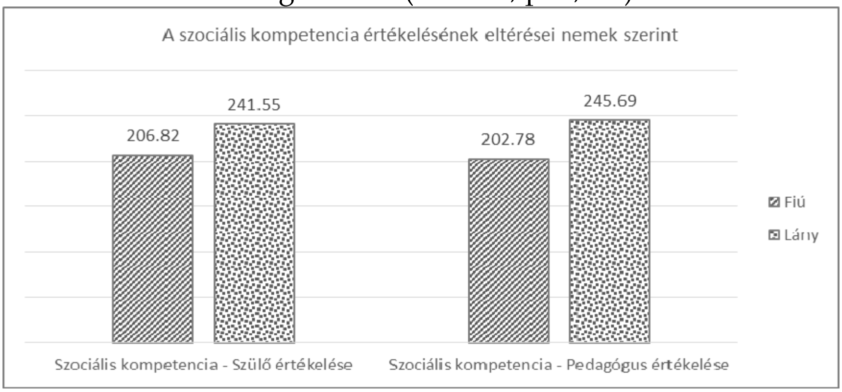
A többi megküzdési változó nemek szerinti eltéréseiről a nemzetközi kutatások is hasonlóan tanúskodnak: alátámasztják, hogy a lányok nagyobb mértékben adnak hangot emocionalitásuknak (Zsolnai és mtsai, 2008; Parke és McDowel, 2005; Oláh, 2005; Zsolnai és mtsai, 2008; Parke és mtsai, 1997), gyakrabban kérnek segítséget (Thompson, Arsenault és Williams, 2006; Thompson és Moore, 2000) és, hogy az agresszió náluk inkább verbális vagy kapcsolati formában jelentkezik (Fiske, 2004; Meichenbaum, 2006; Crick és mtsai, 2006; Fiske, 2004; Ostrov és Keating, 2004). Kutatásunkban az ellenállás felel meg a verbális agressziónak, vagy másképp: veszekedésnek.

Társ-helyzetben a lányok segítőkészebbnek mutatkoznak nemzetközi viszonylatban is (Zsolnai és mtsai, 2008), a felnőtt értékelők rendszerint magasabbnak ítélik meg a lányok proszocialitás készségeit (Vahedi és mtsai, 2012; Meichenbaum, 2006; Vahedi és mtsai, 2012).

A szakirodalom valamelyest ellensúlyozza a fiúk előnytelen eredményeit azáltal, hogy bizonyos felmérések a fiúk stratégiáit racionálisabbnak és proaktívabbnak mutatják a lányokénál (Parke és Mcdowel, 2005). Nem hagyható figyelmen kívül azonban, hogy ezek a kutatások többnyire iskolásokra vonatkoznak, az óvodáskorban pedig a kognitív problémamegoldó készségek, képességek még fejlődésben vannak (D'Zurilla és mtsai, 1998).

5.4.2. Nemek közötti különbségek a szociális kompetencia fejlettségében

A szociális kompetencia fejlettségében a különbség egyértelműen kimutatható (22. ábra): a lányok magasabb pontozást nyernek a fiúknál, mind a szülők, mind az óvónők értékelése alapján (Szülő: *U*=21092; p=0,004, Pedagógus: *U*=20177; p=0,000). Korcsoportonként vizsgálva, az eltérés 5–7 éves korban mindkét értékelő pontozása alapján jelentős (Szülő: *U*=3755,5; p=0,001, Pedagógus: *U*=3999; p=0,005), illetve a pedagógusok válaszai alapján 3–4 éves korban is szignifikáns (*U*=1146; p=0,016).

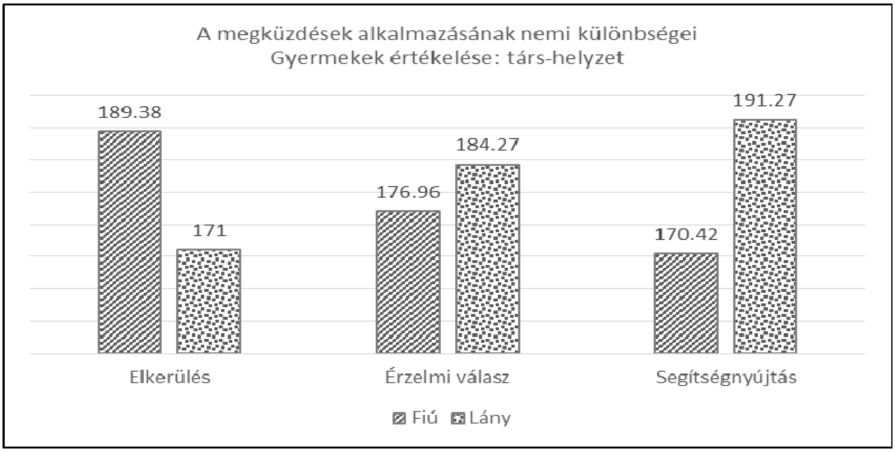


22. ábra: ***A szociális kompetencia eltérése nemek szerint a szülő és a pedagógusok értékelése alapján***

Nem tudjuk, hogy valóban a lányok fejlettebb szociális készségeiről beszélhetünk, vagy olyan társas készségekről, amelyek a felnőttek szemében pozitívabbak, de eredményünk összhangban van a nemzetközi kutatások eredményeivel, miszerint a lányok szociális kompetenciája fejlettebbnek mutatkozik (Denham és mtsai, 2003).

5.4.3. Nemek közötti különbségek a kortársaktól kapott szociometriai értékelésben

A kortársak megítélésében (23. ábra) a lányok több pozitív értékelést kapnak (*U*=4652,5; p=0,003), a fiúk több negatív jelölésben részesülnek (*U*=4688; p=0,004) – hasonló eredményt fejt ki Sebanc és munkatársainak (2003) kutatási beszámolója. Korcsoportonként vizsgálva a nemek közötti eltérést, az 5–7 éveseknél mutatható ki szignifikánsan (lányok: *U*=1313,5; p=0,001, fiúk: 1385,5; p=0,002).



23. ábra: ***A szociometriai értékelések nemek szerinti megoszlása***

A kortársak viszonyulása és a gyermekek viselkedése kölcsönösen befolyásolják egymást (Duffy, 2011; Parke és McDowel, 2005; Denham és mtsai, 1990): mivel a lányok viselkedésében több a proszociális elem, a fiúkéban több az agresszív elem, a lányok nagyobb népszerűségnek örvendenek, a fiúknak pedig gyakran elutasításban van részük. A visszajelzések megerősítik a viselkedés megismétlésére való szándékot, az értékelés így visszahat a cselekvésre.

Az eredmények értelmezéséhez további szempontokat nyújthatna annak elemzése, hogy az értékelő gyermek neme hogyan függ össze az azonos és az ellentétes nemű gyermek értékelésével, de erre a jelen kutatásban nem került sor.

5.4.4. A szociális kompetencia nemek szerinti különbségeire vonatkozó eredmények összegzése és következtetések

Az eredmények értelmében jelentős különbségek mutathatók ki az óvodás fiúk és lányok társas viselkedésében. A nemek közötti eltéréseket három alpontban ellenőriztük.

H(3).a A hét megküzdési formából hat esetében igazoltuk a várakozásainkat, egy esetben eltérő eredményt kaptunk:

- A lányok többször folyamodnak segítségért, gyakrabban válaszolnak érzelmi ventilálással és verbális ellenállással a társas frusztrációra.
- A fizikai agressziót a fiúk gyakrabban alkalmazzák, ha személyközi konfliktusba keverednek.
- Társ-helyzetben a lányok nagyobb segítőkészségről tanuskodnak, de ezekre a helyzetekre is gyakrabban válaszolnak érzelmi reakcióval.
- Társ-helyzetben a fiúk elkerülőbbek a lányoknál – ez ellentmond a feltételezéseinknek.

Legszembetűnőbb a különbség a fizikai agresszió kapcsán én-helyzetben, és az elkerülő magatartás esetében társ-helyzetben. A szakirodalom mindkét magatartást a maladaptív stratégiák közé sorolja (Zhang és mtsai, 2014; Vierhaus és Lohaus, 2009), ezért felmerül a kérdés, hogy a fiúk nagyobb kockázatnak vannak-e kitéve a társas kapcsolatok terén.

H(3).b. A nemi különbségekre vonatkozó hipotézisünk második alpontja igazolódott: a lányok szociális kompetenciájának fejlettségét magasabban értékelik mind a szülők, mind a pedagógusok. Ez egybehangzó az előző pontban megfogalmazott eredményekkel abban az értelemben, hogy a maladaptívnak minősülő stratégiák – az agresszivitás, az elkerülés – a fiúk sajátosságai, ellenben a proszociális megküzdéseket – a segítségkérést, a segítségnyújtást – a lányok alkalmazzák gyakrabban. A lányok mechanizmusai több olyan verbális és non-verbális közlést tartalmaznak, amelyek válaszreakcióra szólítják a felnőttet vagy a társat: segítséget kérnek, segítséget nyújtanak, problémahelyzetben sírni kezdenek. A fiúk válaszai kevésbé szociálisak: elkerülőbbek – figyelmen kívül hagyják a társ reakcióját, vagy pedig agresszivitásukkal tehetetlenségbe sodorják a társukat vagy a felnőttet, így negatív értékelést váltanak ki. Az lányok pozitív értékelést váltanak ki más szakirodalmi vonatkozásban is (Vahedi és mtsai, 2012).

H(3).c. A feltételezésünk harmadik pontját szociometriával igazoltuk: a lányok a fiúknál több pozitív megítélésben részesülnek a gyermekek részéről is.

Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a lányok gyakrabban alkalmaznak olyan társas megküzdési mechanizmusokat, amelyek a másik személyre irányulnak. Ennek következtében a lányok már az óvodában több pozitív visszacsatolást nyernek, ami pedig további előnyökhöz vezet a társas kapcsolatokban. Ez hosszú távon az iskolai érvényesülést is elősegíti a lányoknál, ugyanis az iskola is ugyanazokat a magatartásformákat favorizálja, amelyeket a lányokra találtunk jellemzőnek. Erre a tényezőre azok a kutatások is felhívják a figyelmet, amelyek az iskolakerülő és/vagy antiszociális serdülők között a fiúk magasabb arányát igazolják (Meichenbaum,

2006). A társas készségek fejlődésének nemi eltéréseit tovább árnyalja Meichenbaum (2006) több kutatás eredményeit összefoglaló írása: a fiúk ugyan kevésbé tűnnek felvértezettnek hatékony megküzdési mechanizmusokkal és pozitív visszajelzések védőburkával, de a veszélyeztető körülmények, például abúzus, elhanyagolás, jelentősebb kárt tesznek a lányok személyiségfejlődésében. A lányok ritkábban agresszívek, és kevésbé antiszociálisak serdülőkorban, de azoknak a lányoknak az életében, akiknek nehézségeik vannak a társas kapcsolataikban agresszivitásukból, impulzivitásukból kifolyólag, sokkal több gyermekkori környezeti kockázati faktort értek tetten, mint az agresszív fiúknál. A lányok jóval érzékenyebben reagálnak a környezeti befolyásra, ennek köszönhetően rendszerint sikeresebben alkalmazkodnak a társadalmi elvárásokhoz, de szélsőséges helyzetekben a veszélyeztetettség is nagyobb. Meichenbaum protektív faktorként sorolja fel a szociális kompetencia alakulására nézve a jó egészségi állapotot, a szociális támaszt és a vallásosságot. A szociális kompetencia nemi különbségeinek összefüggése a környezeti tényezőkkel indokolttá teszi a gyermek mikroszociális közegének vizsgálatát.

5.5. Az óvodások családi hátterének jellemzői a szülői kérdőív alapján

A családi háttértényezőket az életminőség több dimenziója mentén vizsgáljuk. Az életminőség az anyagi-fizikai jólét, a közösségi aktivitás (munka és együttműködés, alkotóképesség, kompetencia-érzés, elköteleződés), az emberi kapcsolatok (elfogadottság, önkifejezés hatékonysága), a személyes kibontakozás lehetősége (tanulás, fejlődés, kontroll-érzés és perspektívák), rekreáció (művelődés, szórakozás, testmozgás, spirituális élmény) kölcsönhatásában valósul meg (Albert-Lőrincz, 2011) – arra törekedtünk, hogy ezeket a családi jellemzőkben tetten érjük. Az életminőség mutatóinak többféle csoportosításával találkozhatunk a szakirodalomban: Danis Ildikó és munkatársai (2011) anyagi-kulturális javakat és érzelmi feltételeket különítenek el, Irwin és munkatársai (2007) gazdasági és szociális erőforrások szerint tagolják, Márfi András (2007) materiális és nem materiális erőforrásokról ír – a családi ismérvek bemutatása során ezeket a fogalmakat használjuk.

A családi életkörülményeknek megvizsgáltuk a demográfiai és szocioökonómiai mutatóit, a családszerkezet jellemzőit és néhány nem materiális ismérvet, amely meghatározza a család életmódját sajátos környezetet teremtve a gyermek szocializációja számára. A *demográfiai mutatók* változói a szülők életkora, neme, nemzetisége, *a szocioökonómiai mutatók* a háztartás-struktúra, az iskolázottság, a munkaviszony, az anyagi

helyzet és a lakásviszonyokkal kapcsolatos adatokra vonatkoznak. *A családszerkezet* megállapításában három kritériumot tartottunk szem előtt: megkülönböztettünk nukleáris családot és kiterjesztett családot, egyszülős és kétszülős családot, illetve figyelemmel kísértük a testvérek számát. *A családi életmód nem materiális jellemzői* közt megvizsgáltuk a családi időgazdálkodást, a családban előforduló stressztényezőket – konfliktusok, krízisek, betegség –, a család kapcsolati és vallási-spirituális erőforrásait, a nevelési értékeket, valamint a kapcsolatok és körülmények szubjektív értékelését.

A fejezetben bemutatjuk a családi ismérvek eloszlását és ezek egymás közti kapcsolatát[20]. Az összetettebb mutatók esetében adatredukciós eljárást (faktorelemzést, főkomponens-elemzést) alkalmazunk. A kapcsolatelemzések és a faktor-képzések célja az adatok előkészítése a következő fejezetben olvasható összefüggés-feltáró elemzésekhez (5.6), és a későbbi értelmezések elősegítése.

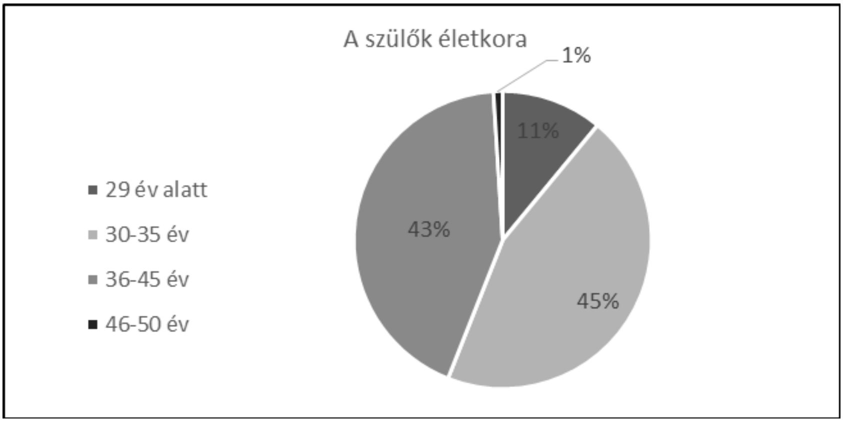
5.5.1. A szülők demográfiai adatai

Az adatközlő szülők 87%-a nő, azaz 271 édesanya és 35 édesapa töltötte ki a családi háttértényezőkre kérdező kérdőívet, 3 esetben nem tudjuk, hogy milyen nemű a válaszadó szülő. A válaszok jelentős részében nem meghatározó a szülő neme a válaszadásra nézve, mégis szem előtt tartandó, hogy az adatok többnyire az édesanyák válaszait tükrözik. Azon változók esetében, ahol a szakirodalom alapján úgy véltük, hogy a szülő neme befolyásolhatta a válaszadást – például a szubjektív elégedettségre vonatkozó kérdésekben – leellenőriztük, hogy az anyák és az apák között kimutatható-e szignifikáns különbség. Amennyiben a válaszok nagymértékben eltértek, külön elemeztük az eredményeket.

A szülők 1964 és 1995 között születtek, *átlagéletkoruk* a kérdezés évében, 2014-ben, 35 év volt. Mivel néhány Erdélyre vonatkozó kutatás, amely kiindulópontot jelentett számunkra, külön mérte fel a fiatalok populációját, felmerült a kérdés, hogy a szülők hányad része illeszkedik a szociológiai értelemben vett fiatal korosztályba. A kutatások egy része a fiatal kor felső határának a 29. évet jelöli (Mozaik 2001 – Csata, Magyari és Veres, 2002; Ifi 2008 – Kiss, Barna és Sólyom, 2008), további kutatások 35 éves korra helyezik az ifjúkor végét (Ifi 2013 – Barna és Kiss, 2013), mások a 20–45 éves korosztályt vizsgálják (Életünk fordulópontjai – Monostori és Veres, 2009). A válaszadó szülők 3 kivétellel 45 évnél fiatalabbak, és mintegy 11%-uk illeszkedik a 20–29 éves kategóriába (24. ábra).

---

[20] A korrelációs együtthatókat a szövegben nem tüntettük fel az olvashatóság érdekében, a korrelációs mátrixok a 2. mellékletben találhatók.



24. ábra: Az adatközlő szülő életkora

A nemzetiség megállapítása céljából a válaszadó szülőt a társának nemzetiségi besorolására kértük[21]. 247-en vallották házas-, ill. élettársukat magyarnak, 25-en románnak, 14-en romának, 3-an más nemzetiségűnek. Mivel a roma családok társadalmi helyzete sajátos, szükséges felvetnünk azt a kérdést, hogy milyen szempont szerint ítéljük meg nemzetiségüket[22]. A szociológiai kutatási gyakorlatban két megközelítés érvényesül a roma etnikum klasszifikálásában: az egyik értelmében roma az, aki annak vallja magát (homoidentifikáció), a másik szerint roma az, akit a nem roma környezete annak vél (Fónai és mtsai, 2007). A külső szempont figyelembevételét (heteroidentifikáció) a nemzetiség megítélésében azzal indokolják a kutatók, hogy az egyén lehetőségeit nagymértékben befolyásolja az, hogy környezete milyen nemzetiségűnek minősíti. Felbecsülhetetlenül sok kutatás foglalkozik roma etnikum és szegénység kapcsolatával (Rusu és mtsai, 2012; Boreczky, 2004; Fónai és mtsai, 2007; Ladányi és Szelényi 2002). A 2008-as Életünk fordulópontjai felmérés alapján Erdélyben a magyarországinál is erősebben, mintegy 80%-ban érinti a roma etnikumot a szegénységi kockázat (Monostori, 2009) – ez további problémákhoz, társadalmi kirekesztettséghez vezet. Feltételezhetően mintánkban is számos roma család érintett a szociális hátrányok kérdéskörében, és mivel a kutatás szempontjából a roma gyermekek társadalmi helyzete, illetve a romasággal járó erőforrások és kockázatok jobban érdekelnek bennünket, mint a szülők etnikai identitása, fontosnak tartottuk figyelembe venni a pedagógus meglátását. A roma nemzetiséget valló esetek száma nem egyezik az óvónő által becsült roma nemzetiségűek számával. Az óvónők besorolása szerint legalább kétszer

[21] Ezzel a módszerrel nagyobb őszinteségre számítottunk bizonyos kategóriák, például a kirekesztett roma etnikum esetében.

[22] A kutatási minta roma részarányával azért is fontos foglalkoznunk, mert az 5.6-os alfejezetben több pontban is meghatározó lesz sajátos kultúrájuk vagy peremhelyzeti státuszuk.

több, szám szerint 32 roma családot számlálhatunk a mintában, ami az esetek 10%-át teszi ki. Ez az érték jelentősen eltér a Marosvásárhelyen élő romák arányától, amely az összpopulációra nézve összesen 2% saját bevallás alapján (2011-es népszámlálás, INS). Mintánkban a saját bevallás alapján 4,5%-os a romák részvétele.

5.5.2. Szocioökonómiai mutatók

5.5.2.1. A szülők iskolázottsága

A szülők iskolázottságának megoszlását az UNESCO 2011-es nemzetközi standardja, illetve a Román Országos Képesítési Keretrendszer (Cadrul Național al Calificărilor) kategóriái alapján rendszereztük a 17. táblázatban. Az utolsó oszlop összehasonlításképpen a romániai magyar nemzetiségűek 10 év fölötti populációjának iskolázottsági arányait mutatja be a 2011-es népszámlálás alapján Veres Valér (2014) számításában.

17. táblázat. A szülők iskolázottsága nemzetközi és romániai besorolás alapján

	ISCED[23]	CNC[24]	Anyák (saját minta)	Apák (saját minta)	Romániai magyar felnőtt populáció
Nem járt iskolába		0	0,3%	0%	2,1%
Kevesebb, mint 8 osztály	Primér	1	4%	3%	11%
8 osztály	Alsó szekundér	2	4%	5%	30,5%
Szakmunkásképző (10 osztály)	Felső szekundér	3	8%	14%	15,9%
Szakközépiskolai érettségi	Felső szekundér	4	4%	13%	
Elméleti líceumi érettségi	Felső szekundér	4	15%	16%	27%
Posztlíceumi szakképzés	Poszt-szekundér	5	9%	7%	3,3%
Főiskolai diploma, felsőfokú technikum	Poszt-szekundér	5	5%	4%	10,2%
Egyetem	Tercier1	6	35%	26%	
Magiszteri*	Tercier1	7	13%	8%	
PHD*	Tercier 2	8			

** Kérdőívünkben az egyetem utáni képzés, a magiszteri és a doktori képzés egy válaszlehetőségben tömörült*

A táblázat alapján láthatjuk, hogy az alacsony képzettséggel rendelkezők alulreprezentáltak mintánkban a romániai magyar felnőtt lakossághoz képest. A kutatásunkban megkérdezett szülők iskolázottsága a Marosvásárhelyre jellemző arányoknál is magasabb: Külön a magyar felnőtt

[23] International Standard Classification of Education

[24] Nivel de Calificare conform CNC 2013 (Cadrul National al Calificărilor). Adatbázisunkban a CNC besorolás alapján kódoltuk a végzettségre vonatkozó változókat, melyet az elemzések során magas mérési skálaként alkalmaztunk Székelyi és Barna (2002) statisztikai javaslata alapján.

lakosság képzettségére ugyan nincs kimutatásunk Marosvásárhely szintjén, de a 2011-es népszámlálás adatai alapján a 10 év fölötti stabil marosvásárhelyi lakosság 21%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 39%-a érettségivel vagy posztlíceummal, 14%-a szakiskolával[25]. Ehhez képest mintánkban az anyák 55%-a, az apák 42%-a felsőfokon képzett, az apák 35%-a, az anyák 29%-a középfokú képzettséggel rendelkezik, az apák 15%-a és az anyák 8%-a járt szakmunkásképzőbe. Az arányok eltolódását a felmérésben szereplő szülők életkorával magyarázzuk. A kérdőívet kitöltő szülők életkora 20 évtől 51 évig terjed, így a mintánkban nem vesznek részt azok a korosztályok, amelyek a népszámlálás adataiban negatív irányba módosítják a képzettségi arányokat: a 10–20 évesek korosztálya, akiknek még nem tekinthető befejezettnek a tanulmánya, illetve az 50 feletti korosztály, akikre jelentősen alacsonyabb végzettség jellemző Romániában. Azt sem téveszthetjük szem elől, hogy a mintánkban szereplő, átlagosan 35 éves szülők már részesei voltak annak az oktatási expanziónak, ami Romániában az 1989–90-es politikai fordulat után közvetkezett be (Hatos, 2006) megnövelve az egyetem elvégzésének igényét és esélyét. Ezek az indokok magyarázatul szolgálnak a minta és az átlagpopuláció megoszlásának nagy különbségeire, de mindezek mellet is érvényesnek tartjuk mintánkra, hogy az iskolázottság szempontjából nem beszélhetünk reprezentativitásról, amint azt a mintavételt bemutató fejezetben a szakértői értékelés alapján előre jeleztük.[26]

5.5.2.2. *Gazdasági aktivitás*

A mintában szereplő anyák[27] 80%-a aktív a ***munkaerő-piacon*** és további 7%-a rendelkezik munkahellyel, de a kérdezés időszakában gyermekgondozási szabadságát tölti. Az anyák 6,5%-a munkanélküli, a többi anya háztartásbeliként szerepel vagy nem kaptunk választ az inaktivitás okára. Ez nagyvonalakban megfelel az erdélyi arányoknak, ahol az Életünk fordulópontjai 2008. évi adatfelvétele alapján 5%-ra becsülhető a munkanélküli nők aránya, további 9%-uk pedig háztartásbeli, amit „rejtett munkanélküliségnek" nevez Veres Valér (2014, 16). Az erdélyi magyarok körében háztartásbelinek lenni inkább a lehetőségek hiányának kényszerű eredménye, kevésbé a szabad választásé, mint a nyugat-európai

[25] Saját számítás a 2011-es népszámlálás marosvásárhelyi adatai alapján.

[26] Lásd 4.4.2.1 fejezet: a szakértői értékelés alapján a marosvásárhelyi népességhez képest magasabb a kedvező szocioökonómiai helyzetben élő családok részvétele a kutatásban, míg a hátrányos helyzetben élőké alacsonyabb.

[27] Az *iskolázottság*, *a gazdasági aktivitás*, *a betegség* és *a gyermekkel közös térben töltött hétköznapi és hétvégi idő* tekintetében a válaszadó szülőt a társára vonatkozó adatokról is kérdeztük, majd az adatközlő neme alapján külön anyára és külön apára vonatkozó változókat hoztunk létre. Ezekben az ismérvekben tehát a válaszadó szülőn keresztül mindkét szülőről rendelkezünk információkkal.

országokban, vagy akár Magyarországon (Veres, 2014). Ennek értelmében a feldolgozás során a háztartásbeliség és a munkanélküliség anyákra vonatkozó változóit összevontuk. Közös értelmezésük mellett szólt továbbá, hogy az otthon töltött idő, a családon kívüli kapcsolatok és a hazavitt jövedelem szempontjából nagyon hasonló a munkanélküli és háztartásbeli nők helyzete.

Az apáknak 92%-a rendelkezett aktív munkahellyel a kérdezés időszakában. A mintában szereplő óvodások édesapjának mindössze 1,6%-a munkanélküli, ami igencsak alacsony az erdélyi 9,9%-hoz képest (Veres, 2014). A mintának a meg nem magyarázott hányadában (6,4%) találhatóak azok a férfiak is, akik nem élnek a családdal[28], vagy akik az „egyéb" kategóriában szerepeltek munkavállalásukat illetően, amelynek indoklását nem kértük.

A munkaerő-piaci pozíció szempontjából a szülők legnagyobb aránya alkalmazottként dolgozik: a nőknek 61%-a, a férfiaknak 63%-a. Vállalkozást vezet az anyáknak 11%-a, az apáknak 23%-a, ebből önfoglalkoztató a nőknek 6, a férfiaknak 10 százaléka. A vállalkozók rendszerint kedvező helyzetben vannak az anyagi helyzet szempontjából, de az önfoglalkoztató vállalkozók és az alkalmazottakkal rendelkező vállalkozók között nagyok lehetnek a különbségek az erdélyi magyar népességre vonatkozó statisztikák szerint, legalábbis Erdélyben nagyobbak, mint Magyarországon (Monostori, 2009). A gazdasági kritérium mellett fontosnak tartjuk a karakterológiai feltételeket is, hiszen a szülők foglalkozásválasztása a neveléshez kapcsolódó vonásokról is árulkodhat. A vállalkozó hajlamú személyek nagyobb önállósági törekvéssel, kreativitással, innovációra és függetlenségre való igénnyel rendelkeznek, de az átlagpopulációnál valamivel jobban teljesítenek a kockázatvállalás és a célorientáltság tekintetében is (Csata, 2011). Mivel kutatásunkban a szülők személyiségjegyeiben mutatkozó modellértéket elsődlegesnek tartottuk a gazdasági körülményekhez képest, a hasonló karaktervonások indokával összevontuk az önfoglalkoztató és a többi vállalkozói kategóriát, de az önfoglalkoztatókat jelölő változót külön is megőriztük az adatbázisban.

A munkahelyen betöltött státuszt tekintve vezető munkakörben dolgozik az anyák 13%-a és az apák 22%-a. A kérdőívben megkülönböztettük, hogy a szülő alkalmazottként vagy vállalkozóként lát el vezető funkciót, a feldolgozás szempontjait tekintve azonban célszerűnek tartottunk összevonni minden vezető kategóriát[29]. Hasonlóan járt el Bukodi Erzsébet (2000), összevonta a vállalkozók és vezetők csoportjait, ám az alsóvezetőket

---

[28] A kérdőív csak az aktuális lakótársakról kérdezett.

[29] A vezető pozícióban összesítettük a következő alkategóriákat: vezető pozíciójú vállalkozók, alkalmazott felső vezetők, középszintű vezetők, alsó vezetők: termelésirányítók, mesterek, mindazokat, akiknek a felelőssége és irányítása alatt dolgozik más alkalmazott.

és művezetőket a beosztott hivatalnokokkal társította, valamint az alsó szintű értelmiségiekkel. Döntésünk mögött ugyanazt a szempontot tartottuk szem előtt, mint a vállalkozók esetében: hogy ha a szülőnek vezető egyénisége van, illetve, ha irányító szerepkörben dolgozik, akkor kompetenciát él meg, hatalmat és/vagy felelősséget gyakorol, ez pedig közvetetten, a családtagokhoz való viszonyulása és a példája által kihat a gyermek társas fejlődésére.

A réteghelyzet több tényező mentén körvonalazódik: a foglalkoztatási helyzet alapján szerzett *tapasztalatok és lehetőségek* által, és az életkörülmények által, amelyek a *szabadidő és a kapcsolatok* jellemző formáival „rendszeres és megjósolható kapcsolati mintákat teremtenek" (Scott, 2010, 445). A foglakozási szerkezeteket különböző megközelítésekből 5–11 kategória mentén is árnyalják a kutatók (Veres, 2014), de a jelen kutatásnak nem célja az osztályok pontos körülhatárolása, inkább olyan közös szempontok szerint értelmezhető kategóriák kialakítására törekedtünk, amelyek képesek kifejezni a szocializációs miliő társadalmi meghatározottságát.

5.5.2.3. *Anyagi javak*

A családok anyagi helyzetének körvonalazására több típusú mutatót használnak a kutatók. Ezek közül az egyik a jövedelemalapú megközelítés, amely a kereset összegét tartja a jólét legmegfelelőbb kifejezőjének; mások a lakáskörülményeket, vagyoni helyzetet, háztartási javakat veszik számításba, vagy a fogyasztásban ragadják meg az anyagi erőforrásokat (Monostori, 2009). Kutatásunkban ezeket a megközelítéseket kombinálva hat indikátort vizsgáltunk.

(1) Az első mutató a kereső egyének és az eltartottak hányadosát vizsgálja.
(2) A második a háztartási jövedelem megoszlását fejezi ki, amely a család teljes bevételének egy főre eső része.
(3) A harmadik a szubjektív elégedettségét méri fel a háztartási összjövedelemmel kapcsolatosan. A szülő arról nyilatkozott, hogy hogyan tudnak kijönni a jövedelemből. A következő lehetőségek közül választhatott: nélkülözések között élnek; hónapról-hónapra anyagi gondjaik vannak; beosztással épp hogy kijönnek a pénzükből; elfogadhatóan élnek; gondok nélkül élnek.
(4) A negyedik szempont a lakáskörülmények vizsgálata volt. A lakás típusáról, tulajdonlásáról, méretéről, a szobák számáról, a lakással való elégedettségről érdeklődtünk, ezek közül csak a szobák egy főre jutó számával kapcsolatos adatokat használtuk fel a többváltozós elemzésekben. Fontos volt számunkra a

gyermek életterének ismerete, ezért megvizsgáltuk, hogy van-e saját szobája vagy saját játszósarka, illetve amennyiben nincs saját szobája, kivel osztja: testvérével, szüleivel vagy más felnőttel?

(5) Az ötödik anyagi helyzetre vonatkozó pontban felsoroltunk néhány költséget, amelynek kifizetésére való képesség kifejezi a család fogyasztói erejét, mint évi egy hetes üdülés, rendszeres ruhavásárlás, a bútorok lecserélése, napi egy tál meleg étel elfogyasztása, havi egy alkalommal barátok meghívása vacsorára, havi egyszeri éttermi étkezés a családdal, havi minimum 50 lej megtakarítás.

(6) A hatodik indikátort olyan adósságok képezték, amelyekkel anyagi gondokat halmozhatnak fel. Három kérdést vetettünk fel: Előfordult-e az utóbbi 12 hónapban, hogy… nem tudták időben kifizetni a fogyasztást? ...nem tudták időben kifizetni a lakásbérleti díját (amennyiben albérletben laknak)? …nem tudták időben kifizetni a hitel törlesztőrészletét (ha van)?

A felsorakoztatott szempontok szerint csupán néhány, a mintát jellemző eredményre térünk ki, majd adatredukciós eljárással (faktorelemzéssel) az anyagi helyzetre vonatkozóan szintetikusabb, egyszerűbb, és kifejezőbb változókat hozunk létre.

(1) Az életkörülményt nagymértékben befolyásolja ***a foglalkoztatottak aránya*** egy háztartásstruktúrában. Magyarországon és Erdélyben a kétkeresős családok vannak a legelőnyösebb helyzetben, ezt követik azok a családok, ahol a férfi kereső, a nő gyermeknevelési szabadságon van, majd azok, akiknél egy kereső és egy nyugdíjas van (Monostori, 2009). Ennek megfelelően a nem foglalkoztatott, de bevétellel rendelkező kategóriákat *keresőnek* jelöltük adatbázisunkban. A szegénység kockázata már ott fennforog, ahol két felnőtt személy közül az egyik munkanélküli, de magasan megugrik a depriváltság esélye azokban a családokban, ahol egyetlen családtag sem foglalkoztatott (Monostori, 2009). A mintánkban szereplő óvodások közül egykeresős családban 55 (17,8%) gyermek él, deprivált körülmények között ebben az értelemben 5 (1,6%) gyermek nevelkedik. A kutatás alanyainak 80%-át tehát foglalkoztatottság szempontjából nem érinti a szegénység veszélye, átlagosan 1,2 eltartott jut egy keresőre.

(2) A családok összjövedelemét számbavevő kérdésre 225 szülő válaszolt. A családok pénzalapú bevétele egy hónapra széles skálán váltakozott 400 RON-tól 110000 RON-ig. Átlagosan 4285 RON a bevétele egy családnak, de legtöbbször 3500 RON értékű családi bevételről számoltak be.

A középső érték 2400 RON, amely megközelíti a 2014-es[30] országos háztartási jövedelem átlagát, amely 2500,7 RON/háztartás az INS[31] adatai szerint. ***A háztartási jövedelem egy főre eső megoszlásának*** országos átlaga 937,7 RON, amely mintánkon 770 RON[32], vagyis az országosnak 83%-a. Ez az arány megfelel az országos és Maros megyei átlag közötti különbségnek (INS, 2012)[33], tehát megállapítható, hogy a mintánkban a családok háztartási jövedelme a megyei átlag szintjén van.

Monostori (2009) szerint szegényeknek tekinthetők azok, akik nem érik el az átlag 50-60%-át. Mintánkon az óvodások 21%-nak a családja nem éri el az egy főre eső jövedelemnek az átlagát, aminek pénzbeli értéke 462 RON[34].

(3) A társadalmi-gazdasági helyzet önbesorolása kifejezi azt, hogy az egyén hogyan éli meg a helyzetét a társadalmi rétegződésben, ezért fontos kritériumként tartottuk számon a szülőnek ***a jövedelemmel való elégedettségét*** is. A válaszadó szülők 68%-a vallotta, hogy gondok nélkül vagy elfogadhatóan él, 26%-a azt, hogy beosztással éppen hogy kijönnek, 5%-uk gondokkal küzd vagy nélkülözések közt él. A szubjektív szegénység az utóbbi két válasz esetén áll fenn.

(4) Az egyének működését/életét jelentősen befolyásolja az is, hogy milyen ***háztartási körülmények*** közt élnek. *A lakás méretét* illetően 292 személytől kaptunk választ. A mintában szereplő családok 10%-a él egyszobás lakásban, 32%-a két szobás lakásban, 36%-a három szobát számlál, 13%-a 4 szobát, 8%-uk 5 vagy annál több szobával rendelkezik. *A lakássűrűséget* az egy lakóra jutó szobaszám fejezi ki, melynek átlaga 0,72, a lakással való elégedettség egy 1-től 10-ig terjedő Likert-skálán átlagosan csupán 8,2-es értéket ért el a kérdezett szülők körében. *A saját intim tér fontosságát*, illetve a térnek a társas interakciókat szervező funkcióját szem előtt tartva fontosnak tartottuk megkérdezni a szülőket, hogy van-e a vizsgált gyermeknek saját szobája. A mintában szereplő óvodások közel fele, 47%-a rendelkezik saját szobával. A gyermekek 30%-ának egy szobatársa van, 13%-ának kettő, további 10%-ának három vagy annál több (25. ábra). A szobájukon osztózó gyermekek 68%-ának van saját játszósarka a szülők állítása szerint.

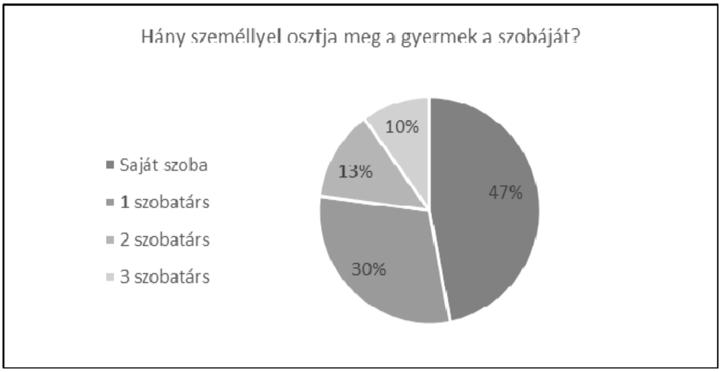
[30] 2013/2014 az adatgyűjtés éve

[31] Insitutul Naţional de Statistică (Nemzeti Statisztikai Hivatal)

[32] Az átlag kiszámolását megelőzően a kiugró értékeket kivettük a mintából.

[33] 2012-ben a Maros megyei átlagos személyi jövedelem az országos jövedelem 85%-át tette ki. Maros megyére csak 2012-ig találtunk erre nézve adatokat, ezért hasonlítottuk össze a 2012-es országos és megyei átlagot.

[34] A 770 RON egy főre eső háztartási jövedelem 60%-a.



25. ábra: ***A vizsgált gyermekek szobatársainak száma***

A mintának (309 eset) 40%-a testvérével osztja meg a szobáját, az esetek 19%-ában a szülő vagy más felnőtt (is) lakik a vizsgált gyermek szobájában. A szobában lakó felnőtt csak 3 esetben jelenti a nagyszülőt, többnyire a szülővel/szülőkkel tartózkodik egy szobában a gyermek.

(5) ***A fogyasztási szokások*** alternatív képet nyújtanak az életkörülmények szintjéről. Azoknak az aránya, akik anyagi megfontolásból nem tudják megteremteni[35] a megnevezett körülményeket, a legtöbb item esetében 20% körül mozog. Kivételt képez a napi egy tál meleg étel, ami egyetlen családban sem jelent akadályt. A barátok meghívása vacsorára, úgy tűnik, gyakori az általunk vizsgált mintán, magas előfordulását az óvodások szüleinek fiatal kora is indokolhatja, amikor az átlagpopulációhoz képest erősebb az igény a barátokkal való kapcsolattartásra (véleményünk szerint). A 2008-as Életünk fordulópontjai kutatás eredményeivel összehasonlítva (18. táblázat) láthatjuk, hogy Erdély szinten körül-belül kétszer nagyobb azok aránya, ahol nem valósul meg ez a feltétel, mint a mintánkban.

(6) ***A költségvetési nehézségeket*** illetően a vizsgált családok 18,2%-ban fordult elő legalább egy típusú adósság. Mindhárom típusával – amely már magas szintű kockázatnak számít – csak 2%-uk küszködik.

18. táblázat. ***A mintában szereplő családok fogyasztási szokásai: azoknak az aránya, akik anyagi feltételek hiányában nem tudják megvalósítani az alábbiakat:***

Fogyasztási lehetőségek	**Erdély* (%)**	**Saját minta (%)**
Évente egyszer legalább egy hétre elmegy üdülni?	43,7	21,0
Rendszeresen vásárol új ruhákat	39,8	20,1
Lecseréli-e elöregedett bútorait?	43,1	27,5
Elfogyaszt-e naponta egy tál meleg ételt?	-	0
Meghívja-e havonta egyszer barátait vacsorára?	16,1	7,4

[35] Azt válaszolták, hogy „Szeretném megtenni, de nincs rá lehetőségem”.

Fogyasztási lehetőségek	**Erdély*** (%)	**Saját minta** (%)
Előfordul-e havonta egyszer, hogy étteremben ebédel a családjával?	-	24,6
Sikerül-e havonta legalább 50 lejt félre tennie?	45,6	19,1

Forrás: Monostori Judit (2009, 279)
Megj. Az erdélyi mintán nem volt megkérdezve a 4. és a 6. kérdés, az ebből adódó válaszok hiányát az oszlopban vonalkával jelöljük.

Az anyagi körülményekre vonatkozó leíró statisztikák összegzéseként elmondható, hogy mintánkon bizonyos mutatókban átlagos, más mutatókban átlag fölötti szinten teljesülnek az anyagi feltételek. A szegénység kockázata a mintának megközelítőleg 20%-át érinti néhány szempont szerint, szélsőséges, deprivált kategóriába pedig alig néhány család illeszkedik egy-két kritérium mentén.

A családok anyagi jólétét kifejező változókat adatredukciós céllal főkomponens-elemzésnek vetettük alá. Az analízist a felsoroltak közül a következő változók mentén végeztük: (1) a keresők és eltartottak hányadosa, (2) az egy főre jutó havi háztartási jövedelem, (3) az anyagi feltételek szubjektív megítélése, (4) az egy főre jutó szobák száma (5) a válaszadók fogyasztási lehetőségei, és (6) az utolsó egy év eladósodási problémái. Ez utóbbi változónál fontos megjegyeznünk, hogy az adósságokat negatív számokkal jelöltük, így a változó pozitív irányba növekvő értéke az adósságok hiányát jelenti. Mivel a változók mértékegységei nem voltak azonosak, standardizáltuk a változókat.

Többszörös próbálkozás után, az egy komponensből álló struktúra tett eleget a feltételeknek. A faktorból kimaradt az 1-es, 2-es, 6-os változó. A faktor elemeit képezi a fogyasztási lehetőségek változója, a jövedelemből való gazdálkodás szubjektív megítélése és a lakássűrűség (19. táblázat). A faktorstruktúra KMO értéke 0,592, a Barlett-teszt szignifikancia-értéke p=0,000. A főkomponens a változók szórásának az 58,71%-át magyarázza.

19. táblázat. ***Az anyagi helyzet faktormátrixa (csak 0,3 fölötti súlyok)***

Anyagi jólét	**Komponens**
Fogyasztási lehetőségek	0,846
Az anyagi helyzet szubjektív megítélése	0,813
Egy főre jutó szobaszám	0,620

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,592; Teljes magyarázott variancia: 58,71%)

A faktorban szereplő fogyasztási szokások és a lakáshelyzet az anyagi feltételek életmódbeli tényezőit hordozzák, a jólétnek azt a formáját, amit a gyermek is közvetlenül észlel, hiszen a jövedelem objektív értékénél számára meghatározóbb a jövedelem felhasználása, ami például épp az idő

és a tér megszervezésében konkretizálódhat. Az anyagi helyzet szubjektív megítélése a szocializációt befolyásoló szocioemocionális vetületéhez kapcsolódik. Mivel az anyagi erőforrásoknak elsősorban a szocializációra, a nevelésre, a családi kapcsolatokra kifejtett hatására vagyunk kíváncsiak, az anyagi körülményekkel való elégedettség azért is fontos szempont számunkra, mert az anyagiak körüli aggodalmak olyan feszültségekhez vezethetnek, amelyek meghatározzák a családi interakciókat. Pikó Bettina (1997) tanulmánya ezt azzal támasztja alá, hogy a társadalmi helyzetből adódó stressz hat arra, ahogyan a lehetőségeinket értékeljük, és ennek megfelelően hozunk döntéseket. Mindezek ismeretében, úgy véljük, hogy további elemzéseink szempontjából nem okoz nagy hiányt az, hogy a jövedelem objektív mértéke kimarad az elemzésből, ugyanis a gyermek ebből keveset érzékel, fontosabbnak találjuk, hogy milyen a szülőknek az anyagiakkal kapcsolatos diszpozíciója.

5.5.2.4. A szocioökonómiai mutatók közötti kapcsolat

Mivel a gyermekek szocioökonómiai hátteréről nem rendelkeztünk pontos kimutatásokkal, a rétegzett mintát első lépésben az óvodák szakértői értékelése alapján alakítottuk ki. Az adatfelvételt követően azonban fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a szakvélemény egyezik-e a társadalmi státuszmutatók – a képzettség, az anyagi helyzet a gazdasági aktivitás – eloszlásával. Amint az már a leíró statisztikákból is körvonalazódott, az óvoda szocioökonómiai státuszának szakértői becslése egybehangzó a mintán nyert eredményekkel: a szakértői értékelés pozitívan korrelál a szülők iskolázottságának összevont változójával, és az anyagi körülményeket kifejező faktorral is. A magasabb pontszámmal értékelt óvodákban jobb a szituáció a gazdasági aktivitást illetően is: alacsonyabb a munkanélküliek száma, több a vállalkozó jellegű munkát végző és a vezető pozícióban dolgozó szülő.

A végzettség és a gazdasági változók szoros összefüggését számtalan kutatás igazolta, ezért ezeknek a kapcsolatoknak a mélyebb értelmezésére nem térünk ki, mindössze kétváltozós korrelációanalízissel ellenőrizzük a változók együttmozgását a mintánkon. Az iskolázottsággal[36] javulnak az anyagi feltételek, és érthető módon a képzettség kapcsolatban áll a munakerő-piaci aktivitás változóival is: a magasabb iskolával rendelkezők körében nagyobb a vezető státuszban dolgozók aránya, csökken a beosztott pozícióban alkalmazott apák aránya, és kevesebb a munkanélküliség. A

[36] Az anya és az apa végzettsége szignifikánsan együtt mozog, ezért a végzettségnek a többi változóval való kapcsolata gyakran mindkét szülő esetében érvényes. Az elemzések során külön kiemeljük azokat a változókat, amelyek csak az egyik szülő végzettségével korrelálnak.

gazdasági aktivitás és az iskolázottság együttmozgása különösen a nők esetében mutatható ki: alacsony képzettség mellett magas a munkanélküliek és a háziasszonyok aránya[37].

Az anyagi feltételek növekednek a munkaerő-piacon elfoglalt státusz függvényében is: jobb anyagi helyzettel rendelkeznek ott, ahol az egyik szülő, vagy mindkettő saját vállalkozást irányít és/vagy vezető pozícióban végzi munkáját. Az apa beosztott státusza a munkahelyen negatívan korrelál az anyagi helyzettel, ugyanez viszont nem mondható el az anyák esetében. A családban előforduló munkanélküliség – a várakozásnak megfelelően – negatívan korrelál a gazdasági mutatóval.

5.5.3. Családszerkezet/háztartás-struktúra

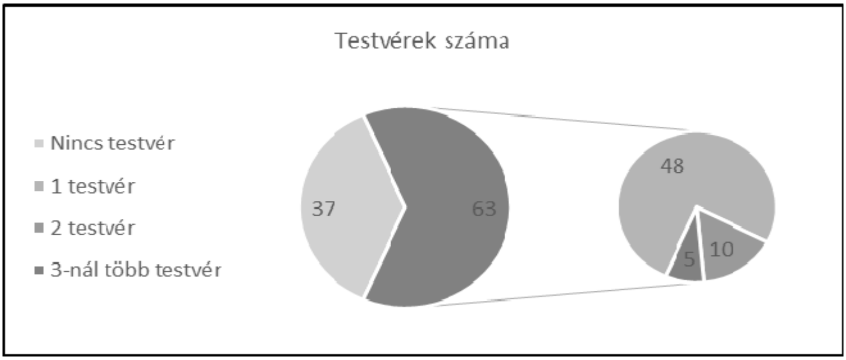
Családi állapotát tekintve a válaszadók 87%-a házas és együtt él házastársával, közel 5%-a élettársi kapcsolatban él. A szülők 5%-a vált el, ami valamivel magasabb, mint a 2005-2006-ban mért 3,7%-os arány az erdélyi magyar 18-45 éves népesség körében (Földházi, 2009). A különbséget a két mérés között eltelt 10 év tendenciái, illetve a városi életmód jellegzetességei indokolhatják. Az elváltak közül 5 személy új élettárssal él.

A válaszadók 5%-a, azaz 17 személy vallotta azt, hogy ***egyedül neveli gyermekét***, ebből 12 személy elvált, 5 hajadon. Az egyszülős családok érzelmi-szociális kihívásai mellett nem elhanyagolandó, hogy az anyagi körülményeket tekintve az egyedülálló szülők a legveszélyeztetettebbek (Monostori, 2009), közülük is a nők a leginkább. A férfi válaszadók közt nem fordul elő, hogy élettárs nélkül nevelje gyermekét. A háztartások 12%-ban fordul elő, hogy az édesapa egy héten legalább három napot nem tartózkodik a családja körében, rendszerint munkahelyi okok miatt.

A családok 9%-a él ***kiterjesztett családban***, a gyermek nagyszüleivel. Az esetek további 3%-ban más felnőtt is szerepel a háztartásban: mintánkban ez rendszerint valamelyik szülő testvére. A többgenerációs család előnyeiről és hátrányairól egyaránt olvashatunk a szakirodalomban: a nagyszülőkkel való interakció szocializációs tér a gyermek számára, növeli a családi kohéziót (Harcsa, 2014) és nagy hozadéka a gyermeknevelésben nyújtott támasz is. Feszültséget szülhet azonban, hogy az óvodás valamelyik szülője szülő, házastárs és gyermek szerepben kell, hogy működjön – ez gyakran szerepkonfliktusokkal jár, megakadályozhatja a szülő önállósodási folyamatát, csorbíthatja a szülői, házvezetési kompetencia érzését.

[37] A nők esetében a munkanélküliek és a háziasszonyok kategóriáját egy változóba vontuk össze.

A testvérek számát illetően a 309 gyermek 37%-ának nincs testvére, 48%-nak egy testvére van, továbbá két testvér mellett nő fel a vizsgált gyermekek 10%-a, a többi gyermeknek a mintánkból 3–5 testvére van (26. ábra). Egy 2005-ös erdélyi reprezentatív mintán a 21-45 éves korosztályt képviselő *gyermekes háztartásoknak* 41%-a egy gyermekes, 45%-a két gyermekes és 13%-a három vagy annál több gyermeket nevel (saját számítás Monostori és Veres, 2009 alapján). Mintánkban az erdélyi populációhoz viszonyítva kicsivel kevesebb az egy gyermekes, és a több mint 3 gyermekes családosok száma, nagyobb a kétgyermekeseké.



26. ábra: ***A vizsgált gyermekek testvéreinek száma százalékarányban kifejezve***

A testvérek életkorát tekintve a vizsgált óvodások 25%-ának van kisebb, 42%-ának nagyobb testvére, az esetek mintegy 10%-a a középső gyermeke a családnak[38]. A vizsgált gyermekek 21%-a elsőszülött, 35%-a második gyermeke a családnak, a maradék 7%-ban harmadik-ötödik gyermeke a családnak, ezt a megoszlást egészíti ki a testvér nélküli gyermekek 37%-a.

A testvérkapcsolatok szocializációs erejét sok kutatás bizonyítja, a nagyobb testvér egy korban és képességekben közel álló modellt nyújt, de bármely életkorú testvérrel való interakció bővíti a horizontális kapcsolatok tapasztalatát (Vajda, 2010).

5.5.3.1. A családszerkezet és a szocioökonómiai változók közötti kapcsolat

A szülők iskolázottsága kapcsolatot mutat a családszerkezettel: az alacsonyabb képzettséggel rendelkező szülőknek átlagosan több gyermeke születik, de gyakoribb körükben a kiterjesztett családszerkezet is. A tanult szülők vizsgálatban szereplő gyermekeinek több kistestvérük van, míg a

[38] Középsőként emlegetjük azt a gyermeket, aki az elsőszülött és a legkisebb testvér között helyezkedik el, így lehet akár a második a három testvérből, akár az ötödik a hat testvérből.

kevesebb képzettséggel rendelkezők esetében a nagytestvér gyakori – ez arra a jól ismert jelenségre utal, hogy a több ideig tanuló szülők később vállalnak gyermekeket. Ezt támasztja alá az is, hogy mintánkban a magasabb végzettségű szülők idősebbek. A vállalt gyermekek száma csak az édesanya végzettségével korrelál negatívan.

Jó anyagi körülmények mellett alacsonyabb gyermeklétszám jellemző a mintánkban. Előzetes kutatások is igazolják, hogy gazdasági szempontból azok a családok vannak kitéve magas szegénységi kockázatnak, akik három vagy annál több gyermeket nevelnek. A gyermekek számának terhe éppen óvodás korban, a 3. évben következik be, érdekes módon a 3 év alatti gyermekek száma nem befolyásolja a család anyagi helyzetét (Monostori, 2009). A gyermekszám szerint tehát a mintánk kb. 15%-a érintett az anyagi körülmények szűkösségében, de ezt módosíthatja a gyermekek életkora is.

Az anya aktív munkaerő-piaci jelenlétével csökken a gyermeklétszám, de a felnőttek háztartásra jutó száma is. Azokban a családokban, ahol az apa vezető pozícióban dolgozik, szintén kevésbé jellemző a kiterjesztett család. A nagyszülőkkel való közös háztartás gyakori azokban az esetekben, amikor a szülő egyedül neveli gyermekét, ez egybecseng más kutatási eredményekkel miszerint a válást követően az anyák visszakényszerülnek a szüleik otthonába, ez azonban nem egy szabad választásról, sokkal inkább szükséghelyzetről szól. Földházi (2009) kimutatása szerint az elváltak 39%-a kerül ebbe a helyzetbe, ugyanis az is bizonyított, hogy az egyszülős családok az anyagi feltételeket illetően magas kockázatnak vannak kitéve (Monostori, 2009; Geambașu, 2009). A többgenerációs családokban az esetek felében szegénységgel küzdenek, ezt mutatják a korrelációs eredmények is: a kiterjesztett családokban több az inaktív személy nyugdíj, munkanélküliség, háziasszony szerep vagy egyéb okok folytán.

5.5.4. Családi időgazdálkodás

A család időgazdálkodása bizonyos életmódbeli szokásokat fejez ki, Harcsa István (2014) a családi kohézió egyik mutatójának véli. A családok időbeosztását két szempontból vizsgáltuk: az egyik kérdésben a gyermek szabadidő felhasználását helyeztük górcső alá, a másik kérdés a felnőtt időmérlegére fókuszált.

5.5.4.1. A felnőttek időgazdálkodása

A szülőket az időfelhasználásuk heti átlagos óraszámáról kérdeztük a következő tevékenységek mentén: munka a munkahelyen; munkahelyhez kapcsolódó feladatok otthon; háztartási munka, háztartás körüli teendők;

gyerekekkel játszás vagy aktív együttlét; testmozgás, sport; program kettesben a párjával; találkozás barátokkal; interneten csevegés barátokkal; telefonon csevegés a barátokkal; családi program nagyszülőkkel vagy tágabb családi körrel; tévézés; számítógépezés, internetezés; más szabadtéri tevékenység. A tevékenységenként lejegyzett óraszámokat külön változókban kódoltuk, amelyeket főkomponens elemzés faktorextrakciós módszerrel tömörítettük. Kaiser-kritériummal[39] futtattuk le az első elemzést.

20. táblázat. ***A szülő időgazdálkodásának faktormátrixa (csak 0,3 fölötti súlyok)***

Egy átlagos héten Ön hány órát tölt az alábbi tevékenységekkel?	Faktorok			
	1	2	3	4
Interneten csevegés barátokkal	0,861			
Számítógépezés, internetezés	0,822			
Testmozgás, sport		0,819		
Találkozás barátokkal		0,783		
Háztartási, háztartás körüli teendők			0,967	
Munkahelyi feladatok otthon végzése				0,976

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,526; Teljes magyarázott variancia: 79,78%)

A változók négy faktorba csoportosultak, de a struktúra tökéletesítése során a változóknak több mint felét elvesztettük[40]. Mivel a kutatás célja nem követeli meg, hogy ragaszkodjunk a felnőttek időfelhasználásának minden megkérdezett vetületéhez, ezért elfogadtuk a feltételeket teljesítő és értelmezhető négy faktoros struktúrát. A modell Kaiser-Mayer-Olkin mutatója elfogadható háttérváltozókra utal 0,526 értékkel, a Barlett-teszt szignifikanciája (p=0,000) pedig igazolja, hogy a struktúrában szereplő változók alkalmasak a faktorelemzésre. A négy faktor az eredeti információ 79,78%-át magyarázza (20. táblázat).

Az első faktort a barátokkal való internetes csevegés, valamint a számítógépezésre fordított idő alkotja. Ezek az időtöltési formák a technika eszközeit veszik igénybe kommunikáció, munka, játék vagy más célból. Jellegükből kifolyólag ezek a tevékenységi formák nem kérik a családi körből,

[39] A Kaiser-kritérium azokat a faktorokat veszi figyelembe, amelyeknek saját értéke nagyobb, mint 1. A saját érték egy faktor által az összes változó varianciájából magyarázott variancia (Sajtos és Mitev, 2007)

[40] Kikerültek az elemzésből a következők: a munkahelyen töltött órák száma, a gyermekekkel töltött minőségi idő, a párjával kettesben töltött program, a telefonon csevegés barátokkal, a családi program nagyszülőkkel vagy tágabb családi körrel, a tévézés és a szabadtéri tevékenységek.

a lakásból való kimozdulást, mégis az internet által a családon kívülre, a távolsági kapcsolatokra vagy a virtuális világba terjesztik az interakciókat. Ezt a faktort *a multimédiás eszközök használatával eltöltött időnek* neveztük.

A második faktorban a szülőknek a mozgással, sporttal töltött ideje és a baráti találkozásra szánt idő szerepeltek, mindkettő erős súlyértékkel. Az egyik komponenst a testi egészség, a másikat a lelki mentálhigiéné feltételeként ismeri a szakirodalom. Az Ottawai Charta (1986)[41] például az egészséget a fizikai jólléten, képességeken túlmenően kiterjeszti a társas erőforrásokra. Saját eredményeink is igazolják ennek létjogosultságát, ugyanis mind a mozgással, mind a barátokkal töltött idő negatívan korrelál a szülő betegeskedésével. Az *egészséges szabadidős foglalkozás* faktoraként interpretáltuk.

A harmadik faktort *a háztartási munkára fordított idő* egyedül képezi, ezért a faktor megőrzi a változó nevét. A negyedik faktort szintén egyedül uralja *a munkahelyhez kapcsolódó feladatok otthoni elvégzésére szánt idő*, a faktor a változó nevét viseli a továbbiakban. Ez utóbbi két faktor otthon végzett feladatokra irányul, míg az első két faktor többnyire a szabadidő eltöltésének változóit foglalja magába: a külvilágra, a társas kapcsolatokra és a fizikai tevékenységre szánt időt leíró változókat csoportosítja.

A szülőnek a gyermekkel töltött idejéről két külön kérdéskörben érdeklődtünk. Az egyik kérdés a gyermekekkel való játékra vagy aktív együttlétre vonatkozott (Ön egy átlagos héten hány órát tölt a gyermekével játszással, aktív együttléttel?), a másik kérdés a szülőnek és a gyermeknek a közös térben töltött idejét vizsgálta (Ön egy átlagos (a)hétköznapon/ (b)hétvégi napon mennyi időt tölt a gyermekével? A házastársa…?). Az első szempontot – amint fennebb láthatjuk – bevettük a faktorelemzésbe, de kiesett a struktúrából, ez valószínűleg összefügg azzal a megfigyelésünkkel, hogy a szülők egy nagy hányada megmagyarázhatatlanul sok időt tulajdonított a közös aktív tevékenységnek. A második kérdéskört nem emeltük be a faktorelemzésbe, külön elemeztük négy kérdés mentén: külön-külön kértük jelölni a két szülőnek a gyermekkel töltött idejét egy átlagos hétköznapra és egy átlagos hétvégére gondolva[42]. Ez a változó azt az időt is magába foglalja, amikor a szülők és a gyermekek egymás közelében tartózkodnak,

---

[41] Az Egézségügyi Világszervezet első egészségfejlesztésért szervezett konferenciájának kiadványa

[42] Mivel a két szülő gyermekre szánt ideje korrelált egymással, a szülő és gyermek közösen töltött idejét két lépésben aggregáltuk: (1) első lépésben összeadtuk a hétköznapi és a hétvégi napi átlagban számolt együtt töltött órák számát, (2) majd összevontuk a két szülőnek a gyermeke társaságában tölöttt idejét. A kétszülős családokban a szülők idejének összegét osztottuk kettővel, az egyszülős családokban csak a válaszadó szülőnek a gyermekkel töltött idejéről szereztünk tudomást, ezért nem volt szükséges osztani.

de nem feltétlenül az egymásra figyelés a tevékenység célja. A szülők átlagosan heti 14,6 órát töltenek a gyermekükkel, az anyák valamivel több időt, mint az apák. Ha a kitöltő személye egyezik a szülő nemével, akiről nyilatkozik, akkor a nők 16,7 óráról vallanak átlagosan, a férfiak 13,3-ról. Mindkét szülőnél kb. 2 órával alacsonyabb értéket kapunk, ha a házastárs ítéli meg a gyermekkel közösen töltött idejét. A változó ugyan nem fejezi ki a gyermekre összpontosító minőségi idő hozadékait, de úgy véljük, hogy az egymás közelében töltött idő is meghatározó a gyermek szocializációjára nézve a követhető modelleken keresztül.

5.5.4.2. A gyermek időbeosztása

A gyermek óvodán kívüli hétköznapi és hétvégi programjáról a következő tevékenységek mentén érdeklődtünk: (1) játék más gyerekkel az óvodán kívül; (2) aktív foglalkozás a szülőkkel együtt (közös játék, közös munka a gyerek bevonásával – például: süteménykészítés, kirándulás, állatkert-látogatás stb.); (3) óvodán kívüli más intézményes tevékenység (egyesületnél, egyháznál, cégnél vagy más intézményes gyerekfoglalkoztatónál); (4) testmozgás, szabadtéri játékok; (5) tévézés, számítógépezés, videójáték. Megvizsgáltuk, hogy létezik-e kompenzálás a hétköznapi és hétvégi időfelhasználás között, vagyis ott, ahol kevesebb időt fordítanak bizonyos tevékenységekre hét közben, többet szánnak-e rá hétvégén. A két időpont értékei korreláltak minden tevékenység esetén, tehát a feltételezett dinamika nem érvényesül. Ennek értelmében az információredukció szempontjából előnyösnek tartottuk összeadni a bizonyos tevékenységekre szánt hétvégi és hétköznapi időt, ezt követően faktorelemzést végeztünk.

A főkomponens-elemzés Kaiser-kritériummal két faktort határozott meg. Könyökszabállyal[43] a Scree-teszt alapján a harmadik faktor is bevonhatónak mutatkozott, de több módosítás után a Bartlett-tesztje nem érte el a szükséges szignifikancia szintet, tehát a változók nem mutatkoztak alkalmasnak a három faktoros leképzésre. A két faktoros megoldás mellett döntöttünk, melynek rotációval nyert faktormátrixa a 21. táblázatban látható. A két faktoros struktúra megfelel a feltételeknek, a KMO mutató értéke 0,579, a Barlett teszt szignifikanciája is megfelelő (p=0,000), a struktúra a teljes információtartalom 56,79%-át képezi le.

[43] A könyökszabály szerint addig érdemes maximalizálni a faktorok számát, ameddig a görbe meredeksége egyenesbe kezd átfordulni (Sajtos és Mitev, 2007)

21. táblázat. ***A gyermek időgazdálkodásának faktormátrixa (csak 0,3 fölötti súlyok)***

Egy átlagos hétköznapon+ hétvégi napon a gyereke mennyi időt tölt az alábbi tevékenységekkel?	**Faktorok**	
	1	2
szabadtéri játékok	0,809	
játék más gyerekkel az óvodán kívül	0,728	
testmozgás	0,685	
óvodán kívüli más intézményes tevékenység		0,792
tévézés, számítógépezés, videó-játék		-0,679

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,526; Teljes magyarázott variancia: 56,79%)

Az első komponensben magas faktorsúllyal szerepel a testmozgás és a szabadtéri játék, ezt követi a más gyermekkel töltött játékidő. Közös jellegzetessége a faktorban csoportosult tevékenységformáknak, hogy a gyermek természetes motivációjához kapcsolódnak, nem igényelnek külön szervezést, irányítást a felnőtt részéről. A mindenkori gyermek, ha ezekre a tevékenységformákra – a mozgásra, térre, kortárs kapcsolatokra – lehetőséget kap, akkor igénye szerinti időt szán rá. Ezt a faktort *aktív szabad tevékenységnek* neveztük. Érdekes módon az ebben a faktorban szereplő mutatók hasonlóan társultak, mint a velük tartalmilag megegyező felnőtt-tevékenységek: a testmozgásra, barátokra szánt idő mindkét családi szerepkörben külön faktort képez az időszerkezetben.

A második faktorban az extracurriculáris tevékenység vesz részt magas faktorsúllyal, valamint a tévénézésre szánt idő szerepel negatív előjellel, tehát mihelyt nő az óvodán kívüli intézményes tevékenységre szánt idő, a tévénézésre fordított idő csökken, és fordítva. Mindkét tevékenységre jellemző, hogy külső tényezők irányítják a gyermek figyelmét, de különböző módon. Az óvodán kívüli aktivitás rendszerint társas helyzetben valósul meg irányított tevékenység által, többnyire nevelői célzattal és a gyermek sajátosságaira tudatosan, szervezett módon épít. A tévénézés, ezzel szemben, elszigeteli a gyermeket társaitól és a kereskedelmi befolyás magas kockázatával jár: a gyermek ki van téve a média manipulációs hatásainak. Bodács Emil (2002) a média negatív hatásaként tartja számon, hogy a gyermek reálisan követhető modellek nélkül, emberi kapcsolatok hiányában szocializálódik, és sérül az autonóm gondolkodása. Ezzel szemben az extracurriculáris tevékenység rendszerint értékformáló, modellközvetítő tevékenység, más gyermekek társaságában valósul meg, új interakcióknak ad teret. A jellemzők alapján ezt a változócsoportot *irányított társas tevékenység versus befolyásolt magányos tevékenység* faktorának neveztük.

Szükséges megjegyeznünk, hogy a gyermek aktív időtöltése a szüleivel a hármas faktorstruktúrában külön faktort képezett egyedülálló

változóként, de a két faktoros modell kialakításának folyamatában ez a változó kikerült az elemzésből[44]. A gyermek és a szülő aktív közös időtöltését kifejező változók tehát úgy a felnőtt, mint a gyermek időfelhasználásának faktoraiból kiestek, így az egyetlen szülő-gyermek aktivitást jellemző mutató a szülő és a gyermek közös térben töltött együttes ideje maradt.

5.5.4.3. *A családi időgazdálkodás és más családi háttértényezők kapcsolata*

Elsősorban arra vagyunk kíváncsiak, hogy miként függ össze *a felnőttek és gyermekek időbeosztása,* ezért a szülők és gyermekeik időre vonatkozó faktorait korreláltattuk egymással. Az eredmények azt mutatják, hogy ott, ahol a szülők gyakran töltenek időt barátokkal, testmozgással, illetve azokban a családokban, ahol a szülők otthon is több időt szánnak a munkahelyi feladatok elvégzésére, gyakrabban vesznek részt gyermekeik az extracurriculáris intézményes tevékenységen és kevesebb tévét néznek. Nem meglepő, hogy mindhárom időtényező pozitívan korrelál jó társadalmi-gazdasági körülményekkel, amint azt az alábbiak igazolják. A következőkben előbb a szülők, majd a gyermekek időfelhasználásának kapcsolatát vizsgáljuk meg a többi családi háttértényezővel.

A felnőttnek *a multimédiás eszközök használatára szánt ideje* együtt jár az anya magasabb fokú végzettségével, illetve azzal az élethelyzettel, ha az apa egy héten több mint három napot távol van családjától munka miatt. Mindkét kapcsolat indokoltnak tűnik, hiszen a számítógép használata egy bizonyos szintű gazdasági és kulturális tőkét feltételez: hozzáférést a számítógéphez, illetve készségeket, képességeket a használatához, emellett a távolsági kapcsolattartásban ma már szinte nélkülözhetetlen csatorna az internet, a számítógép. A fiatalabb szülők több időt töltenek ezen médiumok körében, ami várható volt az utóbbi 10-15 év számítógép és internethasználatának előretörésének ismeretében, hiszen míg 2001-ben 59%-ra tehető a digitális analfabéták aránya az erdélyi fiatalok körében, addig 2013-ban már 4%-ra csökkent a hozzá nem értők száma (Barna és Kiss, 2013). A multimédiás eszközök használatára kevesebb idő jut több gyermek mellett.

A barátokra és testmozgásra szánt idő az anyagi jóléttel, a munkaerő-piaci aktivitással pozitívan korrelál, az anya hosszantartó betegségével és a gyermeknevelési szabadsággal negatívan.

Több házimunkára több gyermek mellett, és az apa távollétében kerül sor, de a kiterjesztett családban is hosszasabb a ház körüli munkákra szánt

[44] Mindkét faktoron is 0,300 fölötti faktorsúllyal ült és egyik faktorban sem haladta meg a másikban elfoglalt súlya kétszeresét

ideje az anyának. *A munkahelyi feladatok otthon való elvégzése* együtt jár a szülők magasabb végzettségével. A hazavitt munka korrelál a család társas támogatottságával is, rokonok, barátok vagy bébiszitter segítségének formájában.

A szülő tévénézésre fordított ideje nem került be a felnőttek időbeosztásának faktor-modelljébe, de fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a tévénézési időtartam negatív korrelációt mutat az óvoda szakértői értékelésével. Az alacsony pontozású óvodákhoz tartozó szülők több időt fordítanak televízió nézésre, de házimunkára is.

A gyermeknek a szülővel töltött ideje nő a szülőnek a házimunkára fordított idejével, de negatívan korrelál az anya beosztott státuszával, hiszen ez azt feltételezi, hogy dolgozik, de nem ő szabja meg a munkaidejét.

A jobb szociogazdasági háttérrel rendelkező családok (képzettség, anyagi feltételek, munkapiaci aktivitás) gyermekei több óvodán kívüli tevékenységet látogatnak és kevesebbet nézik a tévét. *A gyermek irányított társas tevékenység versus befolyásolt magányos tevékenység faktora* negatív irányban változik, amennyiben a gyermeknek a felnőttekkel kell megosztania a szobáját, azaz zsúfoltságban élnek. Az alacsonyabb réteghelyzetből származó gyermekek azonban több időt töltenek más gyermekekkel való játszással, szabadtéri játékokkal, testmozgással. A gyermekek roma származása és a testvérek száma szintén több szabad játékidővel jár.

5.5.5. Családi stressztényezők

A stressztényezők negatív hatását a gyermekek személyiségfejlődésére több tanulmány igazolja, dolgozatunkban csak a betegség, az életesemények és a családi konfliktusok hatását vizsgáljuk. Nem térünk ki a szülők szerhasználatára, szorongására, depressziójára, a családban előforduló bántalmazásokra. A stresszhatások különböző válaszreakciót válthatnak ki a gyermekekből annak függvényében, hogy folyamatos alkalmazkodást kérnek (például betegség) vagy rövid ideig tartanak (Patterson, 2002). Hatásuk függ attól is, hogy milyen típusú kockázatok kummulálódnak a családban. A stresszhatások nemcsak közvetlen módon befolyásolhatják a gyermek fejlődését, hanem a szülők nevelési stílusában is megmutatkozhatnak következményei: feszültség hatása alatt a felnőttek gyakrabban alkalmaznak negatív fegyelmezési stratégiákat, alacsonyabb a válaszkészségük, és kevésbé vonják be a gyermeket olyan tevékenységekbe, amelyek során erősödhetne kompetenciaérzése és szociális kezdeményezőkészsége (Conger és Elder, 1994).

5.5.5.1. A családtagok egészségi állapota

A gyermekek egészségi állapotát vizsgálva az esetek 8,5%-ban találkoztunk hosszan tartó betegséggel, a megnevezettek között szerepel allergia, székrekedés, asztma, látászavar, laktóz érzékenység, krónikus bronchitisz, Down-szindróma. A szülők elégedettsége gyermeke egészségével követi ezt a megoszlást: 93%-uk jelölte az elégedettség felső értékeit[45].

A szülők egészségi állapotát külön kérdeztük: az édesanyák 12%-ának volt a kérdezést megelőző időszakban 6 hónapnál hosszabb ideig tartó betegsége, az apák esetében 14%-ban fordult elő egészségügyi probléma. Az egészség szubjektív megélése nagyon hasonló arányokat mutatott: a kérdezettek 87%-a elégedettséget jelölt. A szülők 9%-a vallotta közepesen elégedettnek magát, 4%-a az elégedetlenek közé sorolható. A kutatói gyakorlat szerint az egészséggel való elégedettség megbízhatóan mutatja az objektív egészségi állapotot (Kopp és Martos, 2011), ezt igazolják a korrelációs együtthatók is: minél magasabb a betegségek előfordulása, annál kevésbé elégedett a kérdezett az egészségével (r_s:-0,295 p=0,000).

A betegségnek a nevelésre kifejtett hatásáról kérdeztük a szülőt: az egészségügyi problémával küszködő édesanyák közel felét (49%) kis mértékben, 8%-át nagymértékben befolyásolja nevelői szerepében. Az édesapákat nevelési gyakorlatát betegségük kismértékben (40%) vagy egyáltalán nem befolyásolja.

5.5.5.2. Családi konfliktusok

Bár „a konfliktus a házasság szerves velejárója" (Cseh-Szombathy, 1985, 56), a házasság sikerének és egyúttal a családi egyensúlynak feltétele az érdekellentétek hatékony kezelése. Megkérdeztük a szülőket, hogy bizonyos vitatémákban előfordul-e, illetve milyen gyakran fordul elő szóváltás a párkapcsolatukban. A felsorakoztatott vitatémák nagyrészt megfeleltek a Cseh-Szombathy (2000) által megnevezett konfliktusterületeknek, melyek lehetnek anyagi ügyek, szabadidő eltöltése, barátokkal való kapcsolat, szülőkkel való kapcsolat, gyermeknevelés és gyermekvállalás, közös tervek[46].

[45] Az elégedettség mértékét egy 10 fokozatú skálán kértük megjelölni, ahol az 1-es érték azt jelölte, hogy teljes mértékben elégedetlen az egészségügyi állapotával, a 10-es érték pedig azt, hogy teljes mértékben elégedett. Elégedettnek nyilvánítottuk mindazokat, akik a 8-9-10-es értéket jelölték, közepesen elégedettnek azokat, akik az 4-5-6-7 értékeket választották, elégedetlennek azokat, akik az 1-3 intervallumban határozták meg szubjektív egészségügyi állapotukat.

[46] A felsorolás a kérdőívben szereplő konfliktustémákat tartalmazza, amely nem egyezik teljes mértékben a Cseh-Szombathy (2000) által leírt vitaterületekkel.

A házastársi konfliktusokkal kapcsolatos kérdésre 252 személytől kaptunk választ.[47] A barátokkal való kapcsolatokat jelölték meg a legkevesebben vitatémának, a válaszadók 64%-a nem találja relevánsnak. A közös célokat, a szülőkkel való kapcsolatot, a szabadidő eltöltésének tervezését a válaszadók több mint fele jelölte meg vitatémának. A legtöbben az anyagi ügyekkel (85%) és a gyermekneveléssel (73%) kapcsolatos viták előfordulásáról vallottak. A válaszadók 64%-a említette, hogy egyéb témában is vitáznak, melynek okát nem kértük megnevezni. Az eltérő tárgyú viták gyakorisága[48] között együttjárást figyeltünk meg, ami egy olyan dinamikára utalhat, miszerint bizonyos okok kiválthatják a többi témában való érintettséget. Kifejezi ugyanakkor, hogy a szülők közötti konfliktusok októl függetlenül, interperszonális konfliktusban való megküzdési mintákban gyökerezhetnek, illetve kapcsolatban lehetnek a szülők temperamentumával, az aktuális életeseményekkel, a megélt krízisekkel stb. Cseh-Szombathy (2000) akkor tartja károsnak a családi konfliktusokat, amikor azok már a körülhatárolható probléma keretein kívülre eszkalálódnak. Ez ott történik meg, ahol a viták merevek, öncélúak, az ügyről a személyre kerülnek át az ellentétek, ilyenkor a házastársak a kapcsolat életképességét is megkérdőjelezik.

Kutatásunk szempontjából kevésbé a viták témája, inkább a konfliktusos légkör mérvadó, illetve annak a karakterológiai háttere, amely modellként átörökíthető. Ennek megfelelően a különböző témákban előforduló viták gyakoriságát jelző értékek összeadásából származtattuk azt a változót, amelyet magas mérési skálaként a két- vagy többváltozós elemzésekben használni fogunk.

5.5.5.3. A stressz-tényezők és más családi háttértényezők kapcsolata

A gyermek hosszantartó betegsége együtt jár a szülők betegeskedésével. Mindhárom családtag krónikus betegsége negatívan korrelál az anyagi jóléttel és a szülő alacsony végzettségével. A megbetegedések gyakoribbak az önálló vállalkozást vezető nők körében, ám kevésbé jellemző az egészséges életmódra több időt szánó édesanyák körében.

A családban előforduló viták gyakorisága a végzettséggel és a gazdasági aktivitással nő. Az aktívan dolgozó, ezen belül pedig hangsúlyosabban a vállalkozó szülők gyakrabban vallottak családi vitákról. A több gyermekes családokban kevesebb konfliktusról számolnak be, a

[47] A többi esetben nem válaszoltak vagy a válasz nem volt esedékes, mert házastárs/élettárs nélkül élt a kérdezett.

[48] A különböző témákban folytatott vita gyakoriságát a válaszadó egy 1-től 4-ig terjedő skálán jelölte. A skála azt fejezte ki, hogy az adott témában folytatott vita 1-soha, 2-ritkán, 3-elég gyakran vagy 4-nagyon gyakran fordul elő közte és házastársa/élettársa között.

társnak a gyermekkel töltött idejével szintén csökken a viták száma. A roma nemzetiségűek ritkábban jelölték azt, hogy vitatkoznának párjukkal, és kevés vitahelyzetben kerül sor nézeteltérésre. A vita a megélt krízisek számával nő.

5.5.6. Szociális és vallási-spirituális erőforrások

5.5.6.1. A család társas támaszai

A családok az összes felsorolt támaszlehetőség közül a gyermek nagyszüleitől kapnak a leggyakrabban segítséget. Az esetek 86 százaléka megjelölte, hogy számíthat a nagyszülők támaszára, más rokonok segítségére a családok 23%-a, barátokra 27%-a, a szomszédok segítségére 17%-a számíthat, fizetett dada segítségének a családok 12%-a örvend. Ezek az eredmények nem árulják el, hogy milyen gyakorisággal[49] részesülnek a szülők ebben a segítségben, a segítőtársak látogatásának rendszerességét itt nem célunk kifejteni.

5.5.6.2. A szülők vallásossága

A válaszadók 26%-a római katolikus, 58%-a református, 5%-a unitárius, a többi vallás előfordulása elenyésző. Az egyház tanítása szerint vallásos a szülők 23%-a, maga módján vallásos 63%-a, 10%-a nem tudja megítélni vallásosságát vagy nem tartja magát vallásosnak.

Arra a kérdésre, hogy mekkora hangsúlyt fektet a gyermek vallásos nevelésére egy 1-től 5-ig terjedő skálán[50], átlagosan 3,11-es értékkel válaszoltak a szülők. A felekezeti hovatartozás szerint nem különbözik a vallásos nevelésnek tulajdonított fontosság, a szülő vallásossága viszont meghatározó: a vallásosságra nevelés ott kap nagyobb hangsúlyt, ahol az egyház tanítása szerint vallásos a szülő (r_s:0,516, p=0,000), ellenkezőleg, a maga módján vallásos, és a nem vallásos álláspont negatívan korrelált a vallásos nevelés fontosságát kifejező értékkel (r_s:-0,211 p=0,002, r_s:-0,389 p=0,000). A két legnagyobb felekezetet összehasonlítva nem találtunk jelentős különbséget a vallásosság mértékében/jellegében sem, ezért a mintánkban nem számítunk szocializációs különbségekre a felekezeti hovatartozás szerint.

---

[49] A támasznyújtás gyakoriságát a következő időkategóriákban mértük: soha, hetente, hetente többször, naponta. A két- és többváltozós elemzésekhez egy intervallumskálát aggregáltunk, amely összesíti a különböző személyektől érkező szociális támasz gyakoriságát, és egyetlen változóban kifejezi, hogy milyen mértékben részesül a család társas támogatottságban a gyermeknevelést illetően.

[50] Az 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem, az 5 azt, hogy nagyon nagy hangsúlyt fektet rá.

5.5.6.3. Erőforrások és más családi háttértényezők kapcsolata

A társas támogatás pozitívan korrelál az anyagi jóléttel és a végzettséggel, és negatívan a munkanélküliséggel. Segítőtársak a nevelésben gyakrabban kerülnek a többgenerációs családokban, ugyanis a szülők számíthatnak a nagyszülők felügyeletére. A vallásos szülők gyermekei többször vesznek részt óvodán kívüli tevékenységekben, illetve kevesebbet tévéznek – valószínűleg a templomi vallásórák miatt.

Az egyéni módon vallásos személyek több krízishelyzetről és a társas támogatás hiányáról számolnak be. Azoknál a szülőknél is gyakori az egyéni módon megélt vallásosság, akiknek gyermekei külön szobával rendelkeznek – ezzel jelezve az anyagi jólét és a hozzá kapcsolódó individuálisabb jellegű életmód kapcsolatát a vallásosság típusával.

5.5.7. Nevelési értékek

A nevelési értékekére vonatkozó kérdést a kutatás folyamatában megváltoztattuk: 91 alany arra a kérdésre válaszolt, hogy mennyire fontosak számára a felsorolt értékek a nevelésben, 218 alany pedig arra adott választ, hogy mekkora hangsúlyt fektet a nevelésben felsorolt értékekre. A változtatást az a megfigyelésünk indokolta, hogy a nevelésben fontosnak tartott értékek közvetkezetesen túl magas pontszámot kaptak. Úgy véltük, könnyebb fontosnak jelölni egy értéket, mint a nevelésben tenni érte. Ezért úgy formáltuk a kérdést, hogy a személyes felelősséget megszólítsa. A változtatás meghozta a kívánt eredményt, ugyanis Mann-Whitney próbával igazolható, hogy jelentősen magasabb pontszámokat[51] nyertünk ott, ahol a „fontos értékekről" kérdeztünk, mint ott, ahol a nevelésben ráfordított hangsúlyról érdeklődtünk. A két kérdéstípusra adott válaszokat párhuzamosan terveztük feldolgozni, de mivel a szerteágazó elemzés kedvezőtlen lett volna az eredmények követhetőségére nézve, végül csak a „mekkora hangsúlyt fektet rá a nevelésben" kérdésre adott feleleteket mutatjuk be. Tizennégy értékre kérdeztünk rá, mint engedelmesség, szabályok betartása; önállóság; segítőkészség; érzelmek kifejezésének képessége; kemény munka; képzelőerő; kötelességtudat; nemzeti érzés; önzetlenség; szorgalom; takarékosság; megértés mások iránt; együttérzés; vallási meggyőződés; kapcsolatteremtő képesség.

Az értékeket dimenziókba tömörítve célszerűbb feldolgozni, ennek érdekében faktorelemzéssel vontuk össze a nevelési értékekre vonatkozó változókat. Főkomponens módszerrel az öt, négy és három faktoros próbálkozás során a három faktoros változat mutatkozott a legható-

[51] Az értékelés egy öt fokú Likert-típusú skálán történt, ahol az 1-es érték az egyáltalán nem fontos/nem fektetek hangsúlyt rá, az 5-ös érték a nagyon fontos/nagy hangsúlyt fektetek rá.

konyabbnak. Mivel bizonyos változók több faktorban is magas faktorsúllyal vettek részt a faktorképzés különböző lépéseiben, kénytelenek voltunk sorban megválni az önállóság, segítőkészség, megértés, engedelmesség, önzetlenség, kemény munkára nevelés értékeitől. A folyamatban megpróbáltuk ezeket a változókat egyenként visszahelyezni az elemzésbe, különböző variációkban, de nem váltak a tiszta faktorstruktúra kialakításának előnyére. A három faktoros struktúra az eredeti információ 67,38%-át hordozza (22. táblázat), a változók közepes KMO értékkel: 0,629, p=0,000 Bartlett teszt szignifikanciával az alább leírt módon csoportosultak.

Az első faktorban tömörül a szorgalom, a kötelességtudat, a takarékosság, ebben a sorrendben csökkenő, de magas faktorsúlyokkal. Minden változó egy feladattal járó elszántságot, tudatosságot feltételez, az egyénen kívülre helyezett céloknak való megfelelést követel, ezért a *feladattudatosságra nevelés faktorának* neveztük.

A második faktor a vallásosságot és a nemzeti érzéseket tartalmazza hasonló faktorsúllyal. Mindkét változó kollektívan előírt konvenciókra épül, amelyek előtérbe helyezik a hagyományokat, a közösségi célokat az egyén individuális pillanatnyi érdekeivel szemben. A faktort a *tradicionális közösségi értékek* címkével illettük.

A harmadik faktor a képzelőerő és az érzelmek kifejezésének fontosságát vonja össze, ezért az *érzelmi-kreatív értékek faktorának* neveztük. Mindkét érték egy intraperszonális képességre irányul, individuális szinten nyilvánul meg, a személy egyéniségét, gondolatait és érzéseit helyezi előtérbe. Mindkettő az önkifejezés eszközeivel kerül felszínre, de értelmezése a dekódoló személy üzenetre való fogékonyságától, befogadóképességétől, empátiájától is függ. Ezeknek az értékeknek a támogatása azt feltételezi, hogy a szülők elismerik a gyermek egyéniségét, döntéseit, ebben az értelemben demokratikus nevelésben részesítik.

22. táblázat. ***A nevelésben hangsúlyos értékek faktormátrixa (csak a 0,3 fölötti súlyok)***

Ön mekkora hangsúlyt fektet a nevelésben az alábbiak kialakítására?	Faktorok		
	1	2	3
Szorgalom, kitartás	0,865		
Kötelességtudat	0,764		
Takarékosság	0,666		
Nemzeti érzés		0,860	
Vallási meggyőződés		0,808	
Képzelőerő			0,829
Érzelmek kifejezésének képessége			0,792

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,629; Teljes magyarázott variancia: 67,38%)

5.5.7.1. *A nevelési értékek és más családi háttértényezők közötti kapcsolat*

A szociológiai elméletek különböző modelleket állítanak fel arra, hogy a családi világnézet és a nevelésbe épülő értékek hogyan függnek össze a családok a szocio-gazdasági hátterével. Mintánkban a nevelési értékek a végzettséggel, a munkavégzés típusával, és a családszerkezettel mutatnak lineáris kapcsolatot.

A gazdasági aktivitás szerint az önállóan vállalkozó anyák emelkednek ki, náluk az érzelmi-kreatív értékek kevésbé mutatkoznak prioritásnak a nevelésben. Az értékek jól láthatóan elkülönülnek a szülők végzettsége mentén. *Míg az érzelmi-kreatív nevelés magasabb képzettséggel jár együtt, a feladattudatosságra nevelés az alacsonyabban iskolázott szülők estében gyakoribb.* A tradicionális értékek faktor az alacsonyabb réteghelyzetre jellemző (a szakértői értékelés szerinti besorolás mentén), mégis a tradicionális értékek képviselői elégedettebbek az életkörülményeikkel a korrelációs együtthatók alapján. Emögött egy fokozottabb elfogadó attitűdöt, illetve egy pozitívabb értékelési stílust feltételezünk. A vallásosság gyakorlása – amint az várható volt – együtt jár a tradicionális értékek szerinti neveléssel. A gyermekükkel elégedett szülők nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az érzelmi-kreatív értékek hangsúlyozásának.

5.5.8. A gyermek képességeinek és a körülményeknek a szubjektív megítélése

A szülőnek a gyermekével való elégedettségét az értelmi, az érzelmi és a testi fejlettségre nézve vizsgáltuk. Az 1-től 10-ig terjedő skálán a szülők a gyermek értelmi fejlődését átlagosan 9,16-ra, az érzelmi fejlődését 8,99-re, a fizikai fejlődését 9,51-re értékelték.

A gyermek képességeivel való elégedettség együttjár *a családi életminőség más fontos területein való elégedettséggel* (23. táblázat). A gyermek érzelmi fejlődésével való elégedettség a szülőnek minden más vizsgált területen való elégedettségével együtt változik. Az értelmi fejlettséggel és a gyermek testi fejlettségével való elégedettség csak a párkapcsolati elégedettséggel, és a gyermeknevelésben való munkamegosztással való elégedettséggel nem korrelál. Az összes többi terület – a lakással, a munkával, a felnőtt saját egészségével, életszínvonalával való elégedettség – szubjektív értékelése szignifikánsan együtt jár a gyermek érzelmi-értelmi-testi fejlettségének szubjektív megítélésével. *A gyermek egészségügyi állapotával való elégedettséget* már tárgyaltunk családtagok egészségét bemutató részben, de itt fontos kiemelnünk korrelációját a munkahelyi és a párkapcsolati elégedettséggel.

23. táblázat. ***A szubjektív életminőség mutatói közötti korrelációs kapcsolatok***

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	1,000									
2.	0,379**	1,000								
3.	0,240**	0,190**	1,000							
4.	0,180**	0,224**	0,301**	1,000						
5.	0,179**	0,166*	0,157*	0,184**	1,000					
6.	0,210**	0,164**	0,160**	n.s.	0,253**	1,000				
7.	0,174**	0,166**	0,300**	0,288**	0,227**	0,281**	1,000			
8.	n.s.	0,179**	0,138*	0,160**	0,149*	0,173**	0,136*	1,000		
9.	0,194**	0,138*	0,146*	ns.	0,362**	0,433**	0,297**	0,347**	1,000	
10.	0,190**	0,210**	n.s.	n.s.	n.s.	0,125*	n.s.	0,550**	0,234**	1,000

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n.s.=nem szignifikáns, Az oszlopok és sorok az alábbi kérdéseknek felelnek meg: Mennyire elégedett: 1. gyermeke értelmi fejlődésével; 2. gyermeke érzelmi fejlődésével; 3. gyermeke testi-fizikai fejlődésével; 4. gyermeke egészségügyi állapotával; 5. munkájával; 6. lakásával, házával; 7. saját egészségi állapotával; 8. házasságával/élettársi kapcsolatával; 9. életszínvonalával; 10. gyermekneveléssel kapcsolatos munkamegosztással?*

A korrelációs kapcsolatok arra utalnak, hogy a szubjektív elégedettség változóin érdemes faktorelemzést végeznünk adatredukció céljából[52]. A faktorelemzésben minden szubjektív elégedettséget mérő változót szerepeltettünk a jövedelemmel való elégedettséget kifejező változó kivételével, amelyet az anyagi feltételeket átfogó faktorelemzésben felhasználtunk korábban. A szülőnek a (1) gyermeke értelmi fejlődésével; (2) gyermeke érzelmi fejlődésével; (3) gyermeke testi-fizikai fejlődésével; (4) gyermeke egészségügyi állapotával; (5) munkájával; (6) lakásával, (7) saját egészségi állapotával; (8) házasságával/élettársi kapcsolatával; (9) életszínvonalával; (10) gyermekneveléssel kapcsolatos munkamegosztással való elégedettséget kifejező változók faktorelemzése négy komponenst választott ki. A faktorstruktúra kialakítását főkomponens módszerrel, Kaiser-kritériummal végeztük. Meg kellett válnunk előbb azszülőnek a saját egészségi állapotával való elégedettségtől, ugyanis az 1-es és a 3-as faktorban közel azonos értékkel vett részt. Következő lépésben a munkával való elégedettséget hagytuk ki az elemzésből, ez a változó ugyanis a 2-es és a 4-es faktorban is jelentős értékkel szerepelt. A transzformációk után a KMO

[52] Azt is szem előtt tartottuk, hogy a későbbiekben az összefüggés-feltárások érdekében végzett regresszióelemzésnek útjában állhat a multikollinearitás, a változók közötti korreláció.

közepes értéke (0,611), a Barlett-teszt szignifikanciája (p=0,000) azt mutatja, hogy a látens struktúra elfogadható, és az információ 73,61%-át tartalmazza (24. táblázat).

24. táblázat. ***A körülmények szubjektív megélésének faktormátrixa (csak a 0,3 fölötti értékek)***

Mennyire elégedett…	Faktorok			
	1	2	3	4
…a házasságával/élettársi kapcsolatával?	0,878			
…az Ön és a társa között kialakult, a gyermekneveléssel kapcsolatos munkamegosztással?	0,865			
…a gyermeke értelmi fejlődésével?		0,884		
…a gyermeke érzelmi fejlődésével?		0,810		
…a lakásával, házával?			0,874	
…az életszínvonalával?			0,773	
…a gyermeke egészségügyi állapotával?				0,824
…a gyermeke testi-fizikai fejlődésével?				0,751

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,611; Teljes magyarázott variancia: 73,61%)

Az első faktor a párkapcsolattal való elégedettséget és a gyermekneveléssel kapcsolatos munkamegosztással való elégedettséget tömöríti közel azonos faktorsúllyal, melyet *a házastársi funkciókkal való elégedettségnek* nevezhetünk. A második faktor a szülőnek a gyermeke értelmi és érzelmi érettségével való elégedettségét tartalmazza, ezt *a gyermek kognitív-emocionális képességeivel való elégedettség* faktorának címkézzük. A harmadik faktorban a lakással és az életszínvonallal való elégedettség szerepel, ezt *az életkörülményekkel való elégedettség* névvel foglaljuk össze. A negyedik faktorban a gyermek egészségével, valamint a testi fejlettségével való elégedettség csoportosul, ezt *a gyermek fizikai állapotával való elégedettség* faktora lesz.

5.5.8.1. Az elégedettség és más háttértényezők viszonya

Az elégedettség mértéke gyakran különbözik annak függvényében, hogy férfi vagy nő a kitöltő szülő (Pongrácz, 2009), ezért megvizsgáltuk két mintás t-próbával, hogy érdemes-e külön értelmeznünk a kapcsolatokat. Az eltérés nem szignifikáns, csupán a házassággal való elégedettség esetében, ahol a férfi válaszadók jelentősen elégedettebbek házastársi kapcsolatukkal, mint a nők. A válaszadó apák száma csupán 23, ezért a válaszok – amennyiben nem különítjük el a szülők neme szerint – többnyire női véleményeket tükröznek.

Figyelemre méltó az anya munkaviszonyának jelentősége *a gyermekével kapcsolatos elégedettségre nézve*: az anya munkaerő-piaci aktivitása a gyermeke fizikai állapotával való elégedettséggel jár együtt. Amennyiben az anya önálló egyéni vállalkozó, elégedetlenebb gyermeke kognitív-emocionális képességeivel és fizikai állapotával, ha beosztott szerepkörben dolgozik, elégedettebb.

Az elégedettség mértéke két faktor mentén is korrelál a valláshoz való viszonyulással: az egyéni módon vallásos szülők elégedetlenebbek a gyermek kognitív-emocionális képességeivel, a vallásosságot elutasítók pedig az életkörülményeikkel elégedetlenebbek. A szülőnek a gyermek testi-fizikai állapotával való elégedettsége várható módon negatívan korrelál a gyermek betegségével, illetve a családban megjelenő betegségek számával, de a krízisek és konfliktusok számával is.

Az élettárssal való elégedettség – amennyiben az anya töltötte ki a kérdőívet – akkor negatívan korrelál az apa vállalkozó jellegű munkájával, és az apa gyakori távollétével. A viták gyakorisága és az anya betegeskedése szintén negatívan korrelál a társsal való elégedettséggel. A testvérek száma, a társnak a gyermekekkel töltött ideje az elégedettség növekedésével jár együtt. Ha az apa a válaszadó[53], az elégedettség csökken a családi változások (krízishelyzetek) számával, a viták gyakoriságával, az apa heti több mint 3 napig tartó távollétével, fokozódik az anyagi jólét mutatójával. Az élettárssal való elégedettség a vallásos szülőknél magasabb, a nem vallásosaknál alacsonyabb. A többgenerációs háztartásokban alacsonyabb a társsal való elégedettség.

Az életkörülményekkel való elégedettség szinte minden szocioökonómiai változóval szignifikáns együttjárást mutat: a végzettséggel, az anyagi körülményekkel, a munkavégzés vállalkozó jellegével mindkét szülő esetén, az apa munkahelyi vezető státuszával, az anya munkaerő-piaci aktivitásával. Az apa beosztott státusza az életkörülményekkel való elégedetlenséggel jár, ez összhangban van a korábbi megjegyzésünkkel: az apa beosztottként végzett munkája az anyagi jóléttel is negatívan korrelál. Az életkörülményekkel való elégedetlenség növekvő tendenciát mutat ott, ahol az anya krónikus betegségben szenved, ahol magas a családi viták száma és nem vallásos attitűd jellemző, ami egy befele irányuló megküzdési modellre utal. A szülők gyermekkel töltött ideje, de kiemelkedően az élettársnak a gyermekkel töltött ideje szorosan kapcsolódik az életkörülményekkel való elégedettséghez. Hasonlóan a barátokra és testmozgásra szánt idő faktora.

[53] 23 eset, akinek az elégedettségre vonatkozó válasza érvényes

5.5.9. A családi háttértényezők sajátosságainak összefoglalása

Az 5.5. alfejezet a gyermekek életminőségét a családi háttértényezőkön keresztül vizsgálja. Leíró statisztikával bemutattuk az adatbázisban szereplő családok sajátosságait a kitűzött materiális és nem materiális ismérvek mentén, szükség esetén adatredukciós céllal faktorokat hoztunk létre, és kitértünk néhány olyan korrelációs kapcsolat elemzésére, ami a továbbiakban megkönnyíti az összefüggések értelmezését a szocializációs környezet és a szociális kompetencia között.

A Családi háttértényezők kérdőívet nagyobbrészt az anyák (87%) töltötték ki, fontos tudnunk tehát, hogy a válaszok többnyire női értékelést tükröznek. Az adatközlő neme különösen a szubjektivitást feltételező kérdésekben fontos, ezért megvizsgáltuk, hogy van-e jelentős különbség ezekben az anyák és az apák válaszai között. Az értékek csak a társsal való elégedettség megítélésében tértek el jelentősen, a többi változó esetén tehát nem volt fontos megkülönböztetnünk a válaszadó nemét az elemzések során.

A másik két demográfiai jellemző: a szülők életkora és nemzetisége A szülők alig néhány kivétellel beleilleszkednek a 45 év alatti fiatal korosztályba – ennek jelentősége akkor mutatkozik meg, amikor a szülők képzettsége kapcsán megértjük, hogy az átlagpopulációhoz mért iskolázottság azért (is) magasabb, mert a szülők részesei voltak a 90-es évektől bekövetkező oktatási expanziónak (Hatos, 2006), de a technikai fejlődéshullámnak is (Barna és Kiss, 2013). A gyermekek nemzetisége szempontjából a későbbi adatelemzésekre nézve a roma származásnak lesz jelentősége, mivel a romák helyzete több gazdasági-kulturális tényezővel összefügg. Mintánkban a roma családok aránya saját bevallás alapján 2%-kal, a pedagógus megítélése alapján 8%-kal nagyobb, mint a 2011-es népszámlálás szerint magukat romáknak vallók aránya Marosvásárhelyen.

A szocioökonómiai sajátosságokat az iskolázottság, a munkaviszony és az anyagi körülmények mentén fejtettük ki. A végzettség kapcsán kiemelnénk, hogy az adatbázisunkban szereplő szülők átlagosan magasabban képzettek az alapsokasághoz képest. A munkaviszonyt illetően az aktivitásra (dolgozik vagy munkanélküli), a betöltött pozícióra (alkalmazott, önálló vagy vállalkozó) és a státuszra (vezető vagy beosztott) kérdeztünk rá, amelyeknek a jómódot meghatározó jellegén kívül a karakterológiai jegyei is lényegesek a gyermek társas viselkedésének szocializációjára nézve. Az anyagi feltételeket hat indikátorral vizsgáltuk, ezek a kereső egyének és az eltartottak hányadosa, a háztartási jövedelem megoszlása, a szubjektív elégedettség, a lakáskörülmények, a család

fogyasztói ereje és az adósságok. Arra az eredményre jutottunk, hogy a felmért minta anyagi körülményei megfelelnek az átlagosnak vagy valamivel az átlag fölöttiek, akárcsak az iskolázottság esetében. A szegénység kockázata a családoknak megközelítőleg 20%-át érinti néhány kritérium mentén, de szélsőséges szegénységben, depriváltságban csak néhány család él. Ez azt a következményt vonja maga után, hogy az összefüggéselemzésekben a változók alacsony magyarázóerejére számíthatunk – mivel átlagpopulációval dolgozunk, a szélsőséges kategóriák nincsenek képviselve. Az összefüggéselemzések érdekében előnyösnek mutatkozott csökkenteni a materiális feltételekre vonatkozó változók számát, ezért főkomponenselemzéssel létrehoztuk az anyagi körülmény faktorát. Egyetlen komponense a család fogyasztóerejét, az anyagi helyzet szubjektív megítélését, és az egy főre jutó szobaszámot foglalta magába.

A szocioökonómiai tényezők közötti kapcsolatokat illetően az összefoglalóban csak az apa foglalkozására vonatkozóan emelünk ki néhány ereményt: az apa beosztott státuszban folytatott munkája negatívan korrelál az iskolázottsággal és az anyagi körülmények faktorával, a válaszadó szülőnek az életkörülményekkel való elégedettségével. Az anya esetében nem áll fenn ez a kapcsolat, tehát azt az apa beosztott munkaköre gazdasági-kulturális szempontból egy fontos mutató.

A családszerkezetet a családtípus és a testvérek száma szerint vizsgáltuk. A vizsgált óvodások több, mint 60%-ának van legalább egy testvére. Az adatbázisban szereplő családok 15%-ának van három vagy annál több gyermeke, ami már szegénységi kockázattal járhat. A szakirodalommal összhangban, a kapcsolatelemzésben is kimutatható az a társadalmi jelenség, miszerint a jó anyagi körülményekkel és a magas végzettséggel rendelkező szülők kevesebb gyermeket vállalnak. A gyermekvállalás szempontjából az iskolázottság csak az anya esetében jelentős, az apa végzettsége nincs kapcsolatban a vállalt gyermekek számával.

A szülők és a gyermekek időfelhasználása fontos életmódbeli sajátosságokról árulkodik. *A szülők tevékenységei* mentén főkomponenselemzéssel négy faktort képeztünk, ezek a következők: a multimédiás eszközök használatával eltöltött idő, az egészséges szabadidős foglalkozás, a ház körüli teendőkre szánt idő és a munkahelyi feladatok otthoni végzése. Az első két faktor a szabadidő eltöltésének változóira vonatkozik, a harmadik és negyedik faktor otthon végzett feladatokra irányul. A gyermek tevékenységei két komponensbe tömörültek, az aktív szabadtevékenység, illetve az irányított társas tevékenység versus befolyásolt magányos tevékenység faktorába – ez utóbbi az extracurriculáris tevékenységen való részvételt és a tévénézést foglalja magába ellentétes előjellel.

Scott (2010) szerint a foglalkozási helyzet alapján szerzett lehetőségek, a kapcsolatok és a szabadidőfelhasználás szorosan összetartoznak. A szülőknek a baráti találkozásokra, szabadtéri tevékenységekre szánt ideje (egészséges szabadidős foglalkozás), valamint az otthon végzett munkahelyi feladatok faktora magasabb társadalmi réteghelyzet esetében gyakori. Ugyanakkor a jobb társadalmi státuszú szülők gyermekeire több extracurriculáris programon való részvétel jellemző. Az óvodán kívüli tevékenységekkel egy faktorba tartozik a tévénézés negatív előjellel, ami viszont az alacsonyan képzett, kevésbé jómódú szülők gyermekeinek gyakori időtöltése, akárcsak az aktív szabadtevékenység.

Ha a magas és az alacsony szocioökonómiai státuszú családok dichotómiája mentén, kissé sarkított módon csoportosítjuk az időfelhasználásra vonatkozó faktorokat, azt láthatjuk, hogy mindkét kategóriát egyaránt jellemzik pozitív és negatív időfelhasználási formák. A jó gazdasági-társadalmi helyzetben levő felnőttek például jobban vigyáznak a testi-lelki mentálhigiénére, de többet bajlódnak otthon munkahelyi feladatokkal. Gyermekeik több óvodán kívüli tevékenységen vesznek részt, kevesebb tévét néznek, azonban kevesebbet játszanak szabadban. Ellenkezőleg, a SES mutatókban alacsonyabban teljesítő családokban több a házimunkára szánt idő, a gyemekek (és a felnőttek is) többet nézik a tévét, de többet is mozognak szabadtéren.

A családi stressztényezők között tartottuk számon a családban előforduló betegségeket, életeseményi kríziseket és a szülők konfliktusait. A betegség esetében az objektív egészségi állapot együttjárt a szubjektív egészségmegítéléssel. A szülők közel felénél fordul elő, hogy, kismértékben ugyan, de befolyásolja nevelését a rossz egészségi állapota. A szülő és a gyermek egészségi állapota pozitívan korrelál. A konfliktusok kapcsán figyelemre méltó, hogy a szülőpár különböző témájú vitái között együttjárást figyeltünk meg, ami arra utal, hogy ahol sok vita van, ott a konfliktusok nemcsak adott problémahelyzetből pattannak ki, hanem *megküzdési mintákban,* a szülők temperamentumában, aktuális krízisekben gyökereznek, és konfliktusos légkört tartanak fent. A gyakori vita tehát részben sajátos megküzdési modellt kínál a gyermek számára, másrészt feszült nevelési környezetet nyújt.

A családi stressztényezők kapcsolata a szociogazdasági mutatókkal több változó mentén szignifikáns. A végzettséggel és a gazdasági tényezőkkel a betegségek aránya csökken, a konfliktusok száma nő. Sajátos helyzetben vannak a vállalkozó anyák, esetükben ugyanis mindkét stresszfaktor növekedő tendenciát mutat.

A szociális és vallási-spirituális erőforrásokat a család társas támaszai és a szülők vallásossága képezte. A tőkék átválthatóságát (Coleman,

1990) jól szemlélteti, hogy azok, akik anyagi és kulturális erőforrásokkkal rendelkeznek, több társas támaszra számíthatnak a nevelésben. A támogatás akkor is jelentős, ha a család a nagyszülőkkel lakik egy háztartásban. Coleman (1990) szerint a vallásos közösséghez tartozás szintén szociális erőforrást biztosít is, ez mintánkban abban mutatkozik meg, hogy a vallásos szülők több segítségben részesülnek, gyermekeik – valószínűleg a vallásórák miatt – több extracurriculáris tevékenységen vesznek részt. Azok a szülők, akik egyéni módon megélt vallássosságról vallottak, individuálisabb életmódot folytatnak, kevesebb társas támogatásban, több krízishelyzetben van részük, és gyermekük érzelmi-kognitív képességeivel is elégedetlenebbek.

A nevelési értékeket három faktorban tömörítettük: a *feladattudatosságra nevelés* faktorában a szorgalom, a kötelességtudat, a takarékosság a hangsúlyos érték, *a tradicionális közösségi értékek* faktorában a vallásosság és a nemzeti érzések szerepelnek, *az érzelmi-kreatív* értékek faktorában a képzelőerő és az érzelmek kifejezésének fontossága kerül előtérbe. Az óvodás szocializációja szempontjából érdemesnek találjuk megemlíteni a szocioökonómiai változók és a nevelési értékek kapcsolatát: az iskolázottsággal nő az érzelmi-kreatív nevelésre fordított figyelem, míg az alacsonyabban képzett szülők a feladattudatosságra nevelést részesítik előnyben. Kiemelkedő az önállóan vállalkozó anyák csoportja, akik számára az érzelmi-kreatív nevelés kevésbé prioritás.

A szülőnek a gyermekek képességeivel való elégedettsége szorosan együttjár a családi életminőség más fontos területein való elégedettséggel, ez különösen igaz a gyermek érzelmi- fejlődésének megítélése kapcsán. A szubjektív minősítéseknek java része korrelált egymással, ez is igazolja a beállítódás fontosságát, ugyanakkor azt mutatja, hogy a különböző területeken megélt tapasztalatok más területekre is kifejtik hatásukat, illetve, hogy az egyik dimenzió hiányai együttjárnak más területek hiányosságaival. Faktorelemzéssel négy komponenst határoztunk meg: a gyermek kognitív-emocionális képességeivel való elégedettséget, a gyermek fizikai állapotával való elégedettséget, a házastársi funkciókkal való elégedettséget és az életkörülményekkel való elégedettséget.

A faktorokat kétváltozós elemzésben összevettük a többi családi háttértényezővel. Ismét kiemelkedik az önállóként vállalkozó nő típusa, aki kevésbé elégedett gyermeke kognitív-emocionális képességeivel, ezzel szemben a beosztott szerepkörben dolgozó anyákra nagyobb elégedettség jellemző. A szülők gyermekkel töltött ideje, de kiemelkedően az élettársnak (az esetek többségében az apának) a gyermekkel töltött ideje szorosan kapcsolódik az életkörülményekkel való elégedettséghez. Az életkörülményekkel való elégedettség pedig negatívan korrelál az anya betegeskedésével, a családi viták számával és a nem vallásos attitűddel, ami egy befele irányuló megküzdési modellre utal. A szubjektív életminőséget azért is

fontos vizsgálnunk, mert a nevelés pszichoszociális funkciójára hatással van a lehetőségek megélése, a szülőknek az ezzel kapcsolatos kiegyensúlyozottsága vagy feszültsége, az akadályokkal való megküzdési formája. Ezek valószínűleg nagyobb befolyással vannak, mint az objektíven mérhető tényezők.

5.6. A szociális kompetencia mutatói és a családi háttértényezők közötti összefüggések

A fejezet arra a kérdésre keresi a választ, hogy melyek azok a mikrokörnyezeti faktorok, amelyeknek statisztikailag kimutatható kapcsolata van szociális kompetencia mutatóival, továbbá melyek azok, amelyek szignifikáns módon befolyásolják a gyermek szociális fejlődését óvodáskorban. Három alfejezetben vizsgáljuk a társas készségek és a családi háttértényezők viszonyát. Az alfejezeteket *a szociális kompetencia mutatói* mentén, az 5.1.-es fejezetben bemutatott sorrend szerint szervezzük: (1) előbb megvizsgáljuk a társas megküzdési mechanizmusok családi háttértényezőit; (2) majd a szociális kompetencia fejlettsége és a családi körülmények közötti viszonyt elemezzük; (3) végül megnézzük, hogy a gyermek kortárscsoporton belüli népszerűsége milyen családi jellemzőkkel hozható kapcsolatba. *A családi háttérváltozók* között szerepelnek a demográfiai adatok: életkor, nem, etnikum, a szülő életkora; a SES mutatók: az iskolázottság, az anyagi helyzet, a gazdasági aktivitás, a foglalkozási státusz; a családszerkezetre vonatkozó ismérvek; valamint az életmódot és szociális kapcsolatokat kifejező változók: a család időfelhasználása, társas támogatottsága, a tagok egészségi állapota, a párkapcsolat minősége, az életminőség szubjektív megélése.

Az elemzéseket korrelációszámítással, valamint többszörös lineáris regresszióanalízissel végeztük. A változók egyforma eséllyel szerepeltek a magyarázó tényezők között, de mivel sok családi háttérváltozót felmértünk, szükséges volt egy szelekciós szempontot kijelölnünk. A lineáris kapcsolat előfeltétele a változók közötti lineáris regresszióelemzésnek (Laerd Statistics, é.n.), ezért a korrelációs elemzések alapján döntjük el, hogy mely változók között érdemes összefüggéseket keresni regresszióelemzéssel. A *szociális kompetencia mutatói függő változóként, a családi kontextus ismérvei pedig független változóként épültek be a magyarázómodellekbe*. Az összefüggés iránya nem minden esetben olyan egyértelmű, mint például a SES változók esetén, ahol a folyamat logikája, a szociológiai elméletek és kutatások eredményei azt kívánják, hogy a családi háttértényezők hatása érvényesüljön a gyermek társas készségein. A családi életminőség szubjektív tényezőit a gyerek szociális kompetenciája is befolyásolhatja (például a szülők időbeosztását, társas kapcsolatait, egymással való kapcsolatát stb.), azonban itt is annak tulajdonítunk nagyobb hitelt, hogy a szülő életstílusa formálja a gyermek szociális készségeit. A kapcsolat iránya a szülőnek a gyermek érzelmi-kognitív fejlettsé-

gével való elégedettségét kifejező faktor mentén értelmezhető a legnehezebben, hiszen a szülő szubjektív elégedettsége befolyásolhatja a gyermek kognitív-érzelmi fejlettségét, de a gyermek értelmi, érzelmi képességei is meghatározzák a szülő elégedettségét. Merton (1980) a relatív depriváció elméletében kifejti azt a mechanizmust, mely szerint az elvárásaink előidézik, megerősítik a viselkedést. Ennek megfelelően a szülő elégedettségét gyermeke képességeivel független változóként emeltük be az elemzésekbe.

Az elemzésben csak a szignifikáns kapcsolatokat mutatjuk be (p<0,05), ezért a szövegben nem hivatkozunk minden kapcsolat esetén szignifikáns jellegére[54]. *A többváltozós regressziós modellek* közül kizárólag azok kerülnek bemutatásra, amelyek megfelelnek az alábbi feltételeknek (Mitev és Sajtos, 2007):

1) A függő és független változók között lineáris kapcsolat van, illetve a többváltozós modellben a független változók kollektíven is lineáris kapcsolatot képeznek a függő változóval;
2) A független változók nem, vagy csak alacsonyan korrelálnak egymással, azaz nem áll fenn multikollinearitás: a tolerancia minden változó esetén nagyobb mint 0,9 és a variancia infláló faktor, VIF<2, illetve a kollinearitás táblázatban minden indexsorban más-más regressziós együtthatónak magas a variancia hányada (Kovács Erzsébet, 2014);
3) A változók reziduálisai (hibatagjai) normális eloszlásúak[55];
4) A reziduálisok egymástól függetlenek: a Durbin-Watson érték 1,5 és 2,5 között helyezkedik el;
5) A hibatagok varianciája állandó: homoszkedaszticitás teljesül;
6) Nincsenek magasan kiugró értékek.

A fejezetben bemutatott elemzésekben magas mérési skálákkal dolgoztunk, a nominális változókat dummy változókká[56] alakítottuk.

Az alábbi alfejezetek eredményei a teljes kutatási mintának csak arra a 309 esetet bennfoglaló almintájára érvényesek, amelyben a vizsgált gyermekek valamelyik szülője a családi háttértényező kérdőívre is válaszolt.

---

[54] A függő változóink közül a megküzdési mechanizmusok nem normális eloszlásúak, a szociális kompetencia fejlettségét és a szociometriai értékelést kifejező változók viszont igen, ennek megfelelően a *Spearman-féle rangkorrelációt*, illetve a *Pearson-féle korrelációt* alkalmaztuk.

[55] A ferde eloszlású változó normál eloszlásúvá transzformálható logaritmizálással (Lg10- tízes alapú logaritmus, Ln- természetes alapú logaritmus) vagy gyökvonással (Sqrt) (Kovács, 2014). Az elemzés során azokban az esetekben, amikor a regressziószámítás nem tett eleget a hibatagok normál eloszlását követelő feltételnek, elvégeztük az elemzést transzformált értékekkel is, de nem vezettek célra egyik változó esetében sem.

[56] Kétértékű változók, amelyeket „dummyzással" hoztunk létre: „egy nominális változóból annyi változót hozunk létre, ahány változója van az eredeti nominális változónak", és ahol az adott értékek közül az 1 azt jelenti, hogy igen, a 0 azt, hogy nem. (Székelyi Mária & Barna Ildikó, 2002, 246).

5.6.1. Az interperszonális megküzdési mechanizmusok és a családi háttértényezők közötti összefüggések

A fejezetben a megküzdési mechanizmusok és a családi háttértényezők összefüggéseit tárjuk fel. Figyelembe vettük a pedagógus és a gyermekek megküzdés-értékeléseit is[57] – a regresszióelemzést annak mentén végeztük el, amelyik a lineáris kapcsolatok alapján több információt ígért. Az összefüggéseket külön vizsgáltuk az én-helyzetekben és a társ-helyzetekben[58]. Terjedelmi korlátok miatt dolgozatunkban csak azokról a megküzdési formákról mutatunk be eredményeket, amelyeket az előző fejezetek alapján kiemelkedően hatékonynak találtunk, vagy ellenkezőleg, gyakori alkalmazásuk a társas kompetencia hiányosságaira utalnak. Eddigi eredményeink alapján én-helyzetben hatékony megküzdési formának bizonyult *a segítségkérés* és *az egyezkedés*, negatívnak mutatkozott *a fizikai bántalmazás* és *az érzelmi válasz*. Mivel érzelmi válasz csak az egyik értékelő szerint mutatott gyenge negatív korrelációt a szociális kompetencia fejlettségével, a továbbiakban nem részletezzük a családi tényezőkkel való összefüggéseit. Társ-helyzetben[59] *az elkerülés és a segítségnyújtás* társas reakció járul hozzá a szociális viselkedés megértéséhez: *az elkerülést* alacsony szociális kompetencia kíséri, a *segítségnyújtás* adaptív társas viselkedésnek minősül.

Az értelmezések során fontos szem előtt tartani, hogy a megküzdési formák intervallumskálái gyakoriságot fejeznek ki, nem tipológiákat jelölnek.

5.6.1.1. A segítségkérés és a családi háttértényezők kapcsolata (én-helyzet)

A segítségkérés az óvodások leggyakoribb megküzdési formája interperszonális konfliktus-helyzetben eredményeink szerint. Fejlett szociális kompetenciával társul, bármilyen kombinációban hasonlítottuk össze a két mérőeszköz és a három értékelő eredményeit[60] – ezáltal igazolódott, hogy óvodáskorban hatékony megküzdésnek minősül. A klaszterelemzés alapján a non-konfrontatív megküzdési stratégiák között foglalt helyet, de proaktív

---

[57] Mivel a két értékelő válaszai közötti korreláció nem volt szignifikáns minden megküzdés esetén, indokolt volt külön vizsgálni az összefüggéseket.

[58] A szituációk leírását részletesen kifejtettük az 5.1.1 fejezetben

[59] Mivel csak két kérdés vonatkozott a csoporttárs problémahelyzetére, a válaszok maximális varianciája kettő volt, így bizonyos megküzdési formákat, mint például *egyezkedés, érzelmi válasz, bántalmazás, ellenállás,* olyan ritkán választottak az értékelők, hogy a számításoknak nincs statisztikai relevanciája. *Az elkerülés és a segítségnyújtás* – előfordulásuk és a hozzájuk kapcsolódó változók alapján – jelentősen hozzájárulnak a szociális viselkedés megértéséhez társ-helyzetben, ezért ezeket a változókat vizsgálat alá vetettük.

[60] A segítségkérő megküzdés és a szociális kompetencia fejlettsége közötti hat kapcsolat jellemzőit (SZKKp – MKp, SZKKsz – MKp, SZKKp – MKgy, SZKKsz – MKgy) lásd az 5.2.1. fejezetben.
Rövidítések: SZKK=Szociália Kompetencia Kérdőív, MK=Megküzdés Kérdőív, p-pedagógus értékelése, sz-szülő értékelése, gy-gyermek értékelése

jellegével elkülönült azoktól a megküzdésektől, amelyek során a gyermek passzív marad (elkerülés és érzelmi ventiláció).

Jelentős lineáris kapcsolatokat (25. táblázat) többnyire ***a gyermekek megküzdés-értékelése*** mentén tártunk fel[61]. A segítségkérő megküzdéssel negatívan korrelált a szülő életkora, valamint a társadalmi helyzetet kifejező változók közül a szülők végzettsége[62], az anyagi körülményeket kifejező faktor, az anya munkájának vállalkozó jellege, illetve vezetői pozíciója a munkahelyen.

25. táblázat. ***A segítségkérő megküzdés (én-helyzet) és a családi háttértényezők korrelációs kapcsolata***

	Segítségkérés Gy n=236	**Segítségkérés P** n=306
A gyermek neme fiú	n. s.	-0,157**
A szülő életkora	-0,142*	n. s.
Fiútestvér a családban	n. s.	-0,122*
Roma származás	0,169*	n. s.
Szülők végzettsége	-0,252**	n. s.
Anyagi körülmények	-0,142*	n. s.
Anya vállalkozó	-0,195*	n. s.
Anya beosztott	0,191**	n. s.
Anya vezető	-0,173**	n. s.
Munkanélküliek a családban	0,150*	n. s.
Társas támogatottság	-0,132*	n. s.
Hazavitt munkahelyi feladatok	-0,130*	n. s.
Feladattudatosságra nevelés	n. s.	148*

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n. s. nem szignifikáns. A dőlt betűkkel kiemelt változók a minta$_2$-n is szignifikánsak..*
Rövidítések: Gy=gyermek; P=pedagógus

A társas támogatottság és az otthon végzett munkahelyi feladatokra szánt időtartam negatívan korrelál a segítségkérés mechanizmusával – mindkét változó együttjár a szülő magas képzettségével és munkájának vállalkozó jellegével. Azok a gyermekek, akiknek egyik vagy mindkét szülője munkanélküli vagy az édesanyjuk beosztott munkahelyi státuszban dolgozik, gyakrabban kérnek segítséget.

Figyelemre méltó, hogy a roma gyermekek gyakrabban válaszolják azt, hogy segítséget kérnek, mint a magyar gyermekek. Ezt a különbséget Mann-Withney próba is igazolta (U=1607; p=0,011). A kapcsolat nem ad választ arra a kérdésre, hogy a különbség a kulturális jellegzetességeknek

[61] A pedagógusok válaszai mentén, úgy véljük, azért érvényesül kevésbé a családi háttértényezők szerepe, mert a pedagógus kevésbé tudja differenciálni a segítségkérő magatartást, lévén, hogy szinte minden gyermek fordul hozzá segítségért adott ponton, más helyzeteknek azonban nem mindig tanúja az óvónő.

[62] Itt az anya és apa iskolázottságának összevont változóját használtuk, mivel a segítségkérés mechanizmusa mindkét szülő végzettségével szignifikánsan korrelált.

köszönhető vagy a hátrányos társadalmi helyzet szolgál magyarázatul. A romák peremhelyzetét számtalan szociológiai tanulmány tárgyalja (Boreczky, 2004, Rusu és mtsai, 2012), de előnytelen társadalmi státuszukat saját eredményeink is alátámasztják[63]. Más kutatások a romák sajátos szocializációs körülményeit részletezik. Forray és Hegedűs (1998) vizsgálataival például összeegyeztethető a segítségkérő mechanizmus népszerűsége a roma gyermekek körében, ugyanis szerintük a roma szülők úgy fejezik ki gondoskodásukat, hogy gyermekeik pillanatnyi vágyait azonnal teljesítik, túlvédik őket, nem tanítják meg a kockázatvállalásra. Azzal a szándékkal, hogy több információt nyerjünk arról, hogy az etnikai kultúrát vagy gazdasági-társadalmi körülményeket ismerhetjük-e fel a kapcsolatokban, megvizsgáltuk, hogy miként alakulnak a korrelációs együtthatók akkor, ha a roma gyermekeket nem vonjuk be a mintába. Az így nyert mintát nevezzük *minta*$_2$-nek. A minta$_2$-n a segítségkérés mechanizmusa hasonlóképpen korrelál a társadalmi réteghelyzet változóival, mint az eredeti mintán. A szülők végzettsége, az anya vállalkozó jellegű munkája, vezető vagy beosztott státusza, a munkanélküliség továbbra is jelentősnek mutatkoznak. A szignifikáns kapcsolatok sorából kimaradt a szülő életkora, az anyagi körülmények és a társas támogatás. A fentiek értelmében a kulturális tőke és a szülők munkaerő-piaci helyzete az etnikai-kulturális jegyek nélkül is kapcsolatban áll a gyermek segítségkérő magatartásával, együttjárásuk a szocioökonómiai jellemzők alapján értelmezhető: *a segítségkérés gyakorisága a társadalmi státusz növekedésével csökken.*

A korrelációs viszonyok olyan családi jellemzőket írnak le a negatív oldalon, amelyekben közös a kockázatvállalás, az önálló munka, a függetlenség igénye, és társadalmi megbecsülés kíséri. Gergely Orsolya (2013) például a vállalkozó nőket rugalmasnak, önállónak, újítónak találja, akik számára fontos a személyes önmegvalósítás. A segítségkéréssel pozitívan korreláló változók közt ott találjuk a kevésbé érdekérvényesítő, az irányításhoz alkalmazkodó beosztott munkastátuszt, valamint a munkanélküliséget, amely rendszerint együttjár azzal, hogy az egyénnek kevés külső és belső erőforrása van, vagy nehezen tudja mozgósítani azokat az önérvényesítés, a problémamegoldás céljával.

A többváltozós regresszióelemzésbe (26. táblázat) azokat a független változókat emeltük be, amelyek mind a teljes mintán, mind az etnikumok szerint elkülönített *minta*$_2$-n korreláltak a segítségkéréssel[64]. A modellben

[63] A roma származású gyermekek családjában a munkanélküliség nagyobb mértékben van jelen, az anyagi feltételek és a végzettség alacsonyabb értékeket mutatnak, mint a mintában szereplő magyar családokban, lásd 5.5. alfejezet.

[64] Az így kiválasztott változókkal a regressziószámítást a teljes mintán futtattuk le.

prediktívnek minősült az apa végzettsége és az édesanya munkahelyi státusza, mindkét változó hozzájárulása statisztikailag szignifikáns (26. táblázat). *Az apa alacsony végzettsége* és *az anya beosztott szerepkörben végzett munkája* együttesen a segítségkérés választásának 10%-át magyarázza.

26. táblázat. ***A segítségkérő$_{gy}$ megküzdés alkalmazását magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell***

	Beta	t	Szign.	R^2
Apa végzettsége	-0,233	-3,741	0,000	0,10
Anya beosztott	0,212	3,395	0,001	

F(1, 234) = 33,642; p= *0,000*

A regressziós modell értelmében a magas végzettséggel rendelkező apák gyermekei ritkábban válaszolják azt, hogy segítségkéréshez folyamodnak társas problémahelyzetben. Ez egybehangzó azzal a Bourdieu-i elképzeléssel (2003), miszerint az iskolai teljesítmény hosszú távú egyéni motivációt, önállóságot követel, és akiknek ez sikerül, azokat a rendszer „megjutalmazza", ezúttal megerősíti bennük az érvényesülésnek az individuális stratégiáit. Ezek később a társadalmi kapcsolatokban szimbolikus tőkére – elismertségre, presztízsre – válthatóak. Az intézményesített oktatásban alacsonyan teljesítő személyek esetében a kudarcok felgyűlnek és visszatükröződnek önbecsülés, magabiztosság hiányában. A beosztott szerepkörben dolgozó édesanyák hasonlóképpen, olyan tulajdonságokat hordozhatnak, és valószínűleg olyan nevelési körülményeket biztosítanak, amelyek folytán a gyermekeik a támaszkereső megküzdést tartják jó megoldásnak. Kohn (1969) elméletében találkoztunk azzal, hogy a szülő nevelési módszereit befolyásolja az, hogy munkája mekkora önállóságot követel: minél inkább jellemző munkájára, hogy mások irányítják, ellenőrzik, annál valószínűbb, hogy konformizmusra, tekintélyelvűségre neveli a gyermekét. Kohn a 60-as évek munkamegosztási feltételei között kizárólag az apák foglalkozása mentén értelmezi a különbségeket, eredményünk azonban kritikusait igazolja, miszerint az édesanyák munkahelyi pozíciója is befolyással van a szocializációra. Sőt, úgy véljük, hogy az óvodáskori anya-gyermek kapcsolat szorosságából adódóan erősebb is a hatása, mint a férfiaké. Mivel a beosztott státuszban dolgozó anyáról nem tudjuk, hogy fizikai vagy értelmiségi munkát végez-e, illetve, hogy milyen szektorban, nem ismerünk részleteket az édesanya társadalmi helyzetéről. A modellben azonban az apa alacsony képzettsége és az anya beosztott munkastátusza együttesen alacsonyabb társadalmi réteghelyzetre utal. Ezt támasztják alá a korrelációs kapcsolatok is. Bernstein (2003) az alacsonyabb társadalmi rétegek családi rendszerét zártnak ítéli meg, ahol a szülők pozicionális fegyelmezést alkalmaznak, és kevésbé bátorítják a

személyes kezdeményezést, a változtatásra törekvést, a saját igények kifejezését és az azokért való megküzdést, de támogatják a konvencionális magatartást.

Az eredmények azt mutatják, hogy az alárendeltségi viszonyra alapuló támaszkeresés már óvodás korban differenciálódik a társadalmi státusszal járó szülői jellemzők mentén. *Az alacsony végzettségű apa és a beosztott szerepkörben dolgozó anya személyiségjegyei, viselkedési modellje hozzájárulnak a segítségkérő megküzdés preferenciájához.* A kapcsolat megerősítésére a pedagógus értékelése mentén számítunk.

A pedagógus értékelése alapján kevesebb kapcsolat mutatható ki a segítségkérő megküzdés és a családi háttértényezők között (25. táblázat). A gyermek válaszai mentén bemutatott kapcsolatokhoz képest újdonság az, hogy a fiúk vagy azok, akiknek fiútestvérük van, ritkábban kérnek segítséget. A fiúk támaszkereső mechanizmusának alacsonyabb előfordulásáról korábban is igazolást nyertünk, de úgy tűnik, a segítségkérő magatartást az is meghatározza, hogy a fiús testvérkapcsolatban kevésbé elsajátítható viselkedésmintázat.

A szülők által képviselt nevelési értékek közül a feladattudatosságra nevelés faktora korrelál pozitívan a segítségkéréssel. A faktor azokat az értékeket tartalmazza – szorgalom, kötelességtudat, takarékosság –, amelyeket a rétegspecifikus szocializációs elméletek az alacsonyabb státuszú családoknak tulajdonítanak. Bronfebrenner (1958) szerint például a munkásréteg nagyra becsüli a rend betartását, a tiszteletet. Bár esetében és a rétegződéselméletek esetében általánosan is más társadalmi körülményekről beszélünk, mégsem mellékes az egybecsengés, miszerint a feladattudatosságra nevelés faktora mintánkon is negatívan korrelál az iskolázottsággal. A feladattudatosságot, konformitást előtérbe helyező nevelési értékek és a segítségkérés pozitív korrelációja tehát implicit módon *az alacsonyabb iskolázottság és a segítségkérés közötti kapcsolatot támasztja alá*, az összefüggés azonban regresszióelemzéssel nem mutatható ki a pedagógus megküzdés-értékelése mentén.

5.6.1.2. *Az egyezkedés és a családi háttértényezők kapcsolata (én-helyzet)*

Az egyezkedés a gyermekek által a harmadik, a pedagógusok által a második leggyakrabban választott megküzdési forma, ilyen válaszokat fed: „Visszakérem”; „Megkérem, hogy hagyja abba”. A konfrontatív stratégiák közt foglal helyet, ugyanis a gyermek interakcióban marad a frusztráció okozójával és vele próbálja megbeszélni a problémát. A gyermekválaszok klaszterelemzése szerint elkülönült a viszonttámadó megküzdésektől (ellenállás és a bántalmazás), ezért asszertív stratégiának neveztük. A pedagógusok válaszai alapján verbális jellege kerekedett ki, ugyanis a szóbeli

ellenállással társult a klaszteren belül. Eddigi eredményeink alapján az egyezkedésről elmondható, hogy problémamegoldásra fókuszáló megküzdés, amely során a gyermek asszertív, verbális módon gyakorol önvédelmet társas konfliktusban. Hatékonyságát igazolja, hogy minden megküzdési forma közül az egyezkedésnek van a legerősebb kapcsolata a szociális kompetencia fejlettségével.

A korrelációs együtthatók megerősítik azt a korábban nyert eredményünket, miszerint az egyezkedés alkalmazása nő a gyermek életkorával, sőt, a szülők életkorával[65] is változik. A két értékelés mentén végzett számítások megegyeznek abban is, hogy a családban előforduló munkanélküliséggel csökken az egyezkedő magatartás gyakorisága. A korrelációs mátrix alapján (27. táblázat) a társadalmi státusz többi mutatója is sorjázik a szignifikáns kapcsolatok közt: a magas végzettség, a jó anyagi helyzet, a vezető munkahelyi pozíció mind együtt jár az egyezkedő megküzdés gyakoriságával.

27. táblázat. ***Az egyezkedő megküzdés és a családi háttértényezők korrelációs kapcsolata***

	Egyezkedés Gy n=236	**Egyezkedés P n=306**
A gyermek életkora	0,129*	0,162**
A szülő életkora	0,172*	0,177**
Apa végzettsége	0,182*	n.s.
Anyagi körülmények	n.s.	0,124*
Anya vezető	n.s.	0,122*
Munkanélküliség	-0,173**	-0,135*
Anya nem dolgozik	n.s.	-0,164**
Társas támogatás	0,162*	n.s.
Betegség (anya)	n.s.	-0,128*
El. a gy. kognitív-emocionális képességeivel	n.s.	0,197**
El. társsal	0,126*	n.s.
Idő – multimédias eszközök	-0,140*	n.s.
Idő – gyermek és szülő közös	n.s.	0,131*

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n.s.=nem szignifikáns. Rövidítések: el. =elégedettség; Gy=gyermek; P.=pedagógus; eszk.=eszközök*

A pedagógus értékelése szerinti egyezkedés az anyagi helyzettel és az anya vezetői státuszával pozitívan korrelál, a munkanélküliséggel[66] pedig negatívan. Az anya munkanélkülisége esetében külön is szignifikáns a korreláció. A családi körülmények pszichoszociális mutatói közül a

[65] Összevont változó: anya életkora+apa életkora/2

[66] A családban előforduló munkanélküliek száma

szülőknek a gyermekkel töltött időtartama,[67] valamint a szülő elégedettsége gyermeke kognitív-emocionális képességeivel mutat pozitív kapcsolatot az egyezkedéssel. Jelentősnek bizonyult az anya egészségi állapota is, amely hosszantartó betegség esetén negatívan korrelált az egyezkedéssel.

A többváltozós regresszióelemzés (28. táblázat) alapján az egyezkedést a szülő és a gyermek életkora, az anya egészségi állapota és az anya gazdasági aktivitása 8%-os magyarázóerővel jelzi előre. A szülő életkorból adódó érettsége és a gyermek életkori érettsége szinte azonos erősséggel befolyásolják az egyezkedés gyakoriságát. Követi, szintén nagyon közeli együtthatókkal, az édesanya betegsége és munkanélkülisége negatív előjellel – ezek a tényezők tehát csökkentik az egyezkedő megküzdés alkalmazásának valószínűségét.

28. táblázat. ***Az egyezkedés alkalmazását magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell (a pedagógus megküzdés-értékelése alapján)***

	Beta	t	Szign.	R^2
A szülők életkora	0,141	2,475	0,014	0,84
A gyermek kora	0,146	2,621	0,009	
Anya betegsége	-0,130	-2,343	0,020	
Anya nem dolgozik	-0,124	-2,193	0,029	

F (4,301) = 6,776; p= 0,000

A modellnek megfelelően *az egyezkedő megküzdés alkalmazását elősegíti, ha a szülő és a gyermek életkorából adódó érettség mellett az édesanya jó egészségnek örvend és gazdaságilag aktív*.

Korábbi adataink előrejelzik a gyermek életkorának jelentőségét: az egyezkedés nagycsoportos korra alakul ki, amikor a gyermek képessé válik az önszabályozásra, a másik szempontjának a figyelembe vételére. Érdekes módon nemcsak a gyermek életkora, hanem a szülő életkora is meghatározó az egyezkedő megküzdésre nézve. Ezt, az életkorral járó higgadtság és megfontoltság mellett, annak a közvetett hatásával is magyarázzuk, hogy mintánkban az idősebb szülők iskolázottsága magasabb[68]. Meglepő ugyanakkor, hogy az életkor elsődlegességet élvez a képzettséggel szemben. Bernstein (1974) elmélete alapján azt feltételeztük, hogy a szülők társadalmi státusza, de különösképpen az iskolázottsága jelenti a legnagyobb inputot az érdekérvényesítés, a nyelvi eszközökkel való meggyőzés technikáira, de a közvetlen kapcsolat nem volt kimutatható a pedagógusok értékelése alapján.

Az egyezkedést magyarázó modellben szintén az anya szerepe jelentős (akárcsak a segítségkérés esetében): az anya betegsége, munkanélkülisége nem válik az egyezkedő magatartás előnyére.

[67] Mindkét szülő gyermekkel töltött idejének összege/2. A közös idő itt az egy térben cselekvés állapotát fejezi ki, eltér a minőségi idő fogalmától, ami az aktív egymásra figyelésnek ad teret

[68] Lásd 5.5.2 fejezet

Kopp Mária és munkatársai (2011, 2006, 1992) a 90-es évektől számtalan tanulmányban igazolják az egészségi problémák pszichoszociális következményeit. A kontrolltartás elvesztése mellett (Herzlich, 2004) gyakran elszigeteltséggel küzd a beteg, visszavonul a szociális kapcsolatokból. A betegség és az egyén életminősége közötti viszony azonban nem egyirányú, a hatás fordítva is igaznak bizonyul: a szegényes kapcsolatrendszerrel, az emocionális megküzdéssel rendelkező egyéneknél gyakrabban mutattak ki betegségeket (Jones, Greenberg és Crowley, 2015). Dégi L. Csaba (2010) például a daganatos betegekről állapítja meg, hogy az átlagosnál alacsonyabb a problémamegoldó megküzdésük. A megküzdés és a betegség kapcsolata gyakran kutatott terület, az eredmények értelmében valószínűnek tartjuk, hogy nemcsak a betegséggel járó stressz, hanem a betegséggel társuló megküzdési modell is befolyásolja a gyermek problémához való viszonyulását. Az Ottawai Charta (1986) hasonlóan nyilatkozik az egészségmegőrzési képességről, melyet az egészségi állapot befolyásolására és javítására való képességként tart számon.

Darvas és Tausz (2006a) szerint a betegség és a munkanélküliség egyaránt növeli a kirekesztettséget, mindkettő az emberi kapcsolatok és az aktivitási terület beszűküléséhez vezethet. A munkahely Bronfebrenner (1979) mezoszintjének felel meg, ahol aktív részvétellel megvalósul az egyén és a társadalom közti kölcsönhatás (Székely, 2013; Keyes, 1998). A betegség és munkanélküliség egymást felerősítő hatását az aktív problémamegoldó megküzdésre több szempontból alátámasztja a szakirodalom. Elsősorban mindkét állapot jelentősen növeli a stresszt, ezáltal elvonja az energiát a gyermekkel való játéktól, minőségi időtől, türelemtől, a Bernstein (2003) által méltatott, magyarázatra épülő fegyelmezéstől. Ugyanakkor mindkét élethelyzet a szociális kapcsolatok beszűkülését vonja maga után, és kevésbé konfrontáló és problémamegoldásra fókuszáló megküzdési modellekkel társul. Ezeknek hiánya, társulva a gyermek életkori érettségével, a szülők életkorból fakadó tapasztalataival, előrejelzi az egyezkedő megküzdés gyakori alkalmazását[69].

A gyermek megküzdés-értékelése alapján jelentőséget nyer az apa iskolázottsága is az egyezkedésre nézve. Az életminőséget kifejező szociális tényezők közül a társas támogatottság és az élettárssal/házastárssal való elégedettség pozitívan, a szülőnek a multimédiás eszközökre szánt időtartama negatívan korrelál az egyezkedéssel.

A többváltozós regressziós modell (29. táblázat) a gyermekválaszok alapján is az egyezkedés összvarianciájának 8%-át magyarázza. A modell három független változót tartalmaz: a szülő életkora bír a legnagyobb magyarázóerővel, ezt követi a családban előforduló munkanélküliség negatív előjellel, majd a társsal való elégedettség. A szülők végzettsége a

[69] a pedagógus értékelése alapján

próbálkozások során több modellben vett részt, de a legerősebb modellben nem szerepel közvetlen prediktív jelleggel.

29. táblázat. ***Az egyezkedés alkalmazását magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell (a pedagógus megküzdés-értékelése alapján)***

	Beta	**t**	**Szign.**	R^2
A szülő életkora	0,179	2,756	0,006	8,2
Munkanélküliség	-0,177	-2,728	0,007	
Társsal való elégedettség	0,134	2,066	0,040	

F (3,223) = 6.534, p= 0,000

A gyermek megküzdés-értékelése alapján készült regressziós modell *megerősíti a szülők életkorának és munkahelyi aktivitásának jelentőségét, ezenkívül kiemeli a családon belüli viszonyrendszerből a házastárssal és egyben nevelőtárssal való elégedettség fontosságát.*

Coleman (1990) a család intimitásában és biztonságában alakuló emberi kapcsolatoknak tulajdonít a legnagyobb jelentőséget. A szülő érzelmi jólléte, párkapcsolatának a pozitív megítélése a gyermekre is jó hatással van (Irving és McGillicuddy-De Lisi, 2002), a feszültségmentes légkör pedig jó feltételeket biztosít az egyéni célok megvalósításához, az érdekérvényesítő, kezdeményező magatartás kialakulásához. A jó házastársi kapcsolat – amennyiben a társsal való elégedettséget tekinthetjük ennek kifejezőjének – a szülők hatékony interperszonális megküzdésére, a konfliktusok jó menedzselésére is utal, a szülők adaptív megküzdése pedig mintaként szolgálhat a gyermek számára. A társsal való elégedettség faktorának egyik komponense a társnak a szülői feladatokban való aktív részvétele, a faktor tehát nemcsak egy jól működő párkapcsolatot, hanem egy jó szülőtársat és a gyermekre nézve egy gondoskodó szülői attitűdöt is kifejez.

Összegezve a gyermek és a pedagógus válaszai alapján az egyezkedő megküzdés és a családi háttértényezők viszonyát, egységes kép rajzolódik ki előttünk: a gyermek fejlődési feltételeinek teljesülésével a család társadalmi-gazdasági és pszichoszociális befolyása is növekedik. Az életfeltételek anyagi vonatkozásait és a társadalmi réteghelyzetet a munkanélküliség, illetve indirekt módon az alacsony végzettségre utaló változók fejezik ki. A modellek alapján a szülő életkorából adódó élettapasztalat, illetve a munka – párkapcsolat –egészség területeken megvalósuló kiegyensúlyozottság kedvez az egyezkedő megküzdés kialakulásának óvodáskorban. A felsorolt ismérvek az átfogó értelemben vett egészségnek az elemei. Az adaptív megküzdés és az általános egyensúlyállapot „egy tőről fakadását” kiválóan megragadja Albert-Lőrincz Enikő magyarázata a korszerű egészségértelmezésről, miszerint az egészség „a folyamatosan változó életkörülményekhez, elvárásokhoz való alkalmazkodás képességét jelenti” (2011, 34).

5.6.1.3. A fizikai bántalmazás és a családi háttértényezők kapcsolata (én-helyzet)

A bántalmazásra eső választás a gyermek válaszainak 10%-át teszi ki, a pedagógusok értékelésének 17%-át. A gyermekek ritkábban felelik azt, hogy odaütnének, ha valaki nem adja vissza játékukat, vagy elfoglalja a helyüket stb., mint ahogy azt a pedagógusok vélik[70]. A bántalmazás úgy a szociális kompetencia kérdőív pontértékeivel, mint a társak szociometriai értékelésével negatívan korrelál, gyakori előfordulása tehát a szociális kompetencia hiányosságait tükrözi. A klaszteranalízis a bántalmazást a konfrontatív stratégiák közé sorolta, azon belül a gyermekek értékelése mentén ellenállással társult, ezért impulzivitással jellemeztük, a pedagógus értékelése alapján pedig a fizikális jellege domborodott ki, elhatárolódott a verbális konfrontációs formáktól.

A bántalmazás mindkét értékelő válaszai alapján gyakoribb a fiúknál.[71] A pedagógus értékelése mentén azonban nemcsak akkor ritkább a bántalmazás, ha a vizsgált óvodás lány, hanem akkor is, ha a testvére lány és életkorban kisebb nála.

A családi ismérvek többsége csak a pedagógus értékelése mentén mutat lineáris kapcsolatot az agresszív megküzdéssel (lásd 30. táblázat). ***Az óvodások értékelése szerinti válaszokkal*** csak az anya vállalkozó jellegű munkaerő-piaci aktivitása korrelált, illetve nagyon gyenge korrelációval az apa hiánya is.

30. táblázat. ***A fizikai bántalmazás megküzdési mechanizmus és a családi háttértényezők korrelációs kapcsolata***

	Fizikai bántalmazás Gy n=236	Fizikai bántalmazás P n=306
A gyermek neme fiú	0,196**	0,218**
Apa beosztott munkastátusza	n.s.	-0,118*
Vállalkozó anya	0,147*	n.s
Inaktív apa	n.s	0,117*
Apa nélkülözése	0,135*	n.s
Anya dolgozik	n.s.	-0,124*
Kisebb lánytestvér	n.s.	-0,139*
El. a gy. érzelmi-kognitív képességeivel	n.s.	-0,262**
Érzelmi-kreatív nevelési érték	n.s.	-0,142*

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n.s. nem szignifikáns. Rövidítések: Gy=gyermek; P=pedagógus*

[70] A különbséget részben magyarázhatja az, hogy a gyermekek a felnőtt kérdező vélt elvárása szerint válaszolnak. A másik oldalon a pedagógus válaszaiban is számítunk kis torzításra, mivel szabad játék alatt ritkán tanúja az agressziót megelőző próbálkozásoknak, megküzdési formáknak.

[71] A megküzdési mechanizmusok nemi különbségeiről bővebben az 5.4.1. alfejezetben írtunk.

Az alapozó elméletektől eltérően ismét az anya foglalkozását találjuk mérvadónak a gyermek megküzdési mechanizmusával kapcsolatban. A vállalkozó karaktervonásai közül a kockázatvállalást (Csata, 2011) emelnénk ki, mint a szülői modellben agresszióra „hajlamosító" tényezőt, bár a tipikusan női vállalkozókra kevésbé érvényes ez Székelyföldön, mint a férfiakra (Gergely, 2010). Logikai úton azt is feltételezhetnénk, hogy a vállalkozó nők karrierjük érdekében kevesebb figyelmet szentelnek családjuknak, de mivel Gergely (2010) kutatása szerint az erdélyi vállalkozó nőknek nagyon fontos szempontjuk a családjuk érdekében a rugalmasság fenntartása, ezért ezt a szempontot elvetjük. Az anya vállalkozása és a gyermek agresszív megküzdése közötti kapcsolatot támasztják alá továbbá azok a családi háttértényezők, amelyek korrelálnak a szülő vállalkozó jellegű munkájával. A vállalkozó szülő több stresszfaktorról számol be: nagyobb a megbetegedések aránya és a házastársi konfliktusok száma. A gyermek nevelésében nem tartja prioritásnak az érzelmi-kreatív nevelést, és gyermeke kognitív-emocionális képességeivel kevéssé elégedett. Ezek a változók feszült nevelői légkörről, az érzelmi stabilitás hiányáról, negativisztikus gondolkodásról árulkodnak, és maladaptív szülői megküzdést feltételeznek. Bár ok-okozati kapcsolat a szülő vállalkozói állása és a gyermek bántalmazó megküzdése között nem mutatható ki, egy következő kutatásra fenntartjuk az érdeklődést az ismételten igazolódó kapcsolat iránt, miszerint *a nők vállalkozó karrierútja nem független a gyermekek megküzdés típusától.*

Az apa hiányára vonatkozó változó mindkét, az apa nélkülözését kifejező lehetőséget magába foglalja: ha az apa válás következtében él külön a családtól, vagy ha munka miatt van távol otthonától több, mint három napot egy héten. Mindkét esetben közös az, hogy az anya a mindennapok szervezési gondjaiban, a nevelésben, kontrolltartásban egyedül boldogul – ennek a nehézségei, illetve az apa hiányából adódó érzelmi kihívások könnyen vezethetnek a feszültség felgyülemléséhez úgy a gyermeknél, mint az anyánál, amely az óvodás fizikai agressziójában kanalizálódhat.

A pedagógus megküzdés-értékelése szerint a bántalmazást érintő gazdasági-társadalmi tényezők leginkább a munkaerő-piaci aktivitásban tükröződnek. A szülők munkanélküliségével fokozódik az agresszív válaszreakciók gyakorisága az óvodai társas frusztrációs helyzetekben. Amennyiben a szülők beosztott szerepkörben dolgoznak, a bántalmazó reakció ritkábban fordul elő. Az életmód szubjektív jellemzői közül a nevelési értékrend és a szülői elégedettség mértéke mutat kapcsolatot a bántalmazással. Az érzelmi-kreatív értékeket szem előtt tartó szülők gyermekeiről ritkábban észlelik a pedagógusok, hogy bántalmaznák a másik gyermeket. Hasonló módon nem jellemző az agresszió azokra a gyermekekre sem, akikkel érzelmi-kognitív szempontból nagyon elégedett a szülő.

A bántalmazó megküzdést magyarázó többváltozós regressziós modellben elsőként a szülőnek a gyermeke érzelmi-kognitív fejlettségére vonatkozó faktor szerepel, ezt követi a gyermek neme, az apa munkahelyi státusza, és meghatározó a testvér neme és életkora is. A modell 14%-ban magyarázza a bántalmazó megküzdés alkalmazását. Amennyiben kivesszük a nemre vonatkozó változót, a modell megőrzi az alkalmasságát 10%-os magyarázóerővel.[72]

31. táblázat. ***A fizikai bántalmazás alkalmazását magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell***

	Beta	t	Szign.	R^2
Elégedettség a gyermek érzelmi-kognitív fejlettségével	-0,232	-4,291	0,000	0,139
Lány	-0,200	3,695	0,000	
Apa beosztott	-0,148	-2,734	0,007	
Kisebb lány testvérek	-0,135	-2,513	0,012	

F (4,297) = 11,980; p= 0,000

A modell értelmében tehát *azokra az óvodásokra a legkevésbé jellemző az agresszív megküzdés, akiknek emocionális-kognitív fejlettségével elégedettek szüleik, beosztott munkakörben dolgozik édesapjuk és kisebb lánytestvérük van*. A lányok esetében a változók hatása fokozottan érvényesül.

Az együtthatók alapján a szülői elégedettség bír a legnagyobb magyarázóerővel. Jelentősége összhangban van Kőrösy (1999) eredményével, miszerint a gyermek teljesítményét jobban befolyásolja a szülő elvárása, mint előző eredményeiről szerzett tapasztalata. A szülő elégedettségének önbeteljesítő funkciójáról Merton (1980) ír, de az attribúció-elmélet is foglalkozik a szülői tulajdonítás szerepével. Nix és munkatársai (1999) például a viselkedészavart inkább a kulturális normákból vagy a szülő személyiségéből eredeztetik, mintsem a gyermek képességéből. Liew, Eisenberg és Reiser 2004-ben közölt vizsgálata az előző kutatókat igazolja, szerinte a szülők támogató magatartása a gyermekek adaptív megküzdéséhez járul hozzá.

Érdekes, hogy míg a segítségkérést ritkábban alkalmazzák a fiúk és azok, akiknek fiútestvérük van[73], az agresszív reakciók előfordulása a lányoknál ritka, de már a nőnemű testvérek, különösen a kisebb lánytestvérek jelenléte is csökkenti a bántalmazás előfordulását az óvodás megküzdés-repertoárjában. Az összes lehetséges testvérkapcsolatból, úgy tetszik, hogy a kisebb lánytestvér az, akivel a legkevésbé lehet agressziót gyakorolni.

---

[72] Ha a kisebb lánytestvéreket hagyjuk ki a regresszióelemzésből, a modell szintén eleget tesz a feltételeknek 12%-os magyarázóerővel.

[73] A fiútestvérek nem prediktívek a segítségkérésre nézve, csak korrelációs kapcsolatokat mutattunk ki, lásd az 5.6.1.1. alfejezetben.

A bántalmazó megküzdés abban is fordított tükörképét mutatja a segítségkérésnek, hogy a szülő beosztott munkastátusza részt vesz a magyarázó modellben, ez esetben az apa munkahelyének van nagyobb szerepe és negatív a hatása. A beosztottként végzett munka nagyfokú alkalmazkodást igényel, valószínűleg olyan férfiak választják ezt a munkakört, akikre a kompetitivitás igénye/képessége, illetve a konfrontáció kevésbé jellemző. Erikson és Goldthorpe (1993) a munkavállalói, a munkaadói és az önfoglalkoztatói szerepkörből kiindulva osztályhelyzeteket különböztetnek meg. A munkavállalók esetében azt tartják lényeges szempontnak a társadalmi helyzetre nézve, hogy a munkájukat bocsájtják áruba, így ellenőrzés szorítása alá kerülnek. A munkavégzésben gyakorolt önállóság mértéke Kohn (1969) szerint a gyermeknevelésre is kifejti hatását: ha az apa munkájában a mások irányítása meghatározó, a nevelésben felismerhető következménye a konformizmus, a fegyelem hangsúlyozása. Meglátásunk szerint ez a gyermek magatartásában úgy nyilvánul meg, hogy kevésbé alkalmaz fizikai bántalmazást társas reakcióiban.

A szakirodalmi keretek megalapozzák a regresszióelemzéssel nyert eredményt, amelyet úgy is fogalmazhatunk, hogy *az agresszív megküzdés alacsonyabb előfordulására számíthatunk a beosztott funkcióban dolgozó, gyermeke felé bizalommal, és pozitív attitűddel forduló szülők óvodásainál, különösen, ha az óvodás lány és/vagy kisebb lánytestvérei vannak.*

5.6.1.4. A segítségnyújtás társ-helyzetben és a családi háttértényezők kapcsolata

A segítségnyújtó mechanizmus csak társ-helyzetekben szerepelt a válaszlehetőségek között. A gyermekek leggyakrabban azt válaszolják, hogy segítenének pajtásukon, a pedagógusok értékelése szerint a második leggyakoribb magatartás a támaszkeresést követően. A klaszteranalízisben az egyezkedéssel karöltve a proszociális kategóriába illeszkedett.

A segítségnyújtó magatartásnak első megfigyelésre a jó társadalmi-gazdasági helyzet kedvez (32. táblázat). Mindkét értékelő esetében jelentősnek mutatkozik *a szülők végzettsége* a proszocialitás szempontjából. Több olyan családi ismérv sorakozik fel a szignifikáns kapcsolatok között, amelyekről tudjuk, hogy együtt járnak a szocioökonómiai státusszal[74].

A gyermekek etnikuma – akárcsak a segítségkérés esetében – itt is jelentősnek mutatkozott a gyermek válaszai mentén, de míg a segítség-kéréssel pozitív, a segítségnyújtással negatív a roma származás korrelációja. Annak érdekében, hogy értelmezni tudjuk, hogy a „romaság” kapcsolata a

[74] A szociökonómiai státusszal negatív korrelációs kapcsolatban van a roma származás, a munkanélküliség, a szoba megosztása felnőttel, a nagyobb testvér, pozitív a korreláció az extracurriculáris tevékenység vs. tévénézés faktora, lásd 5.5. alfejezet.

segítségnyújtással etnikai-kulturális alapon vagy a szocioökonómiai sajátosságoknak köszönhetően jött létre, megvizsgáltuk a korrelációs viszonyokat a *segítségnyújtás* változóval azon a $minta_2$-n, amelyben nem szerepelnek a roma nemzetiségű gyermekek.

32. táblázat .*A segítségnyújtás és a családi háttértényezők korrelációs kapcsolata*

	Segítségnyújtás Gy n=236	Segítségnyújtás P n=306
Roma nemzetiség	-0,222*	n.s.
A szülő életkora	n.s.	0,125*
A gyermek neme fiú	n.s.	-0,123*
Az apa végzettsége	0,140*	n.s.
A szülők végzettsége	n.s.	0,132*
Anyagi körülmények	0,177	n.s.
Munkanélküliek a háztartásban	n.s.	-0,142*
Nyugdíjas a családban	-0,151*	n.s.
Van testvére	n.s.	n.s.
Fiú testvér(ek)	-0,185*	n.s.
Felnőtt szobatársa	-0,209**	n.s.
Extracurriculáris vs. tévé	0,139*	n.s.
Apával töltött idő	n.s.	0,137*
Vallásos a maga módján	0,297*	n.s.

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n.s. nem szignifikán.A dőlt betűkkel kiemelt változók a $minta_2$-n is szignifikánsak. Rövidítések: Gy=gyermek; P=pedagógus*

A társadalmi-gazdasági mutatók mentén ugyanazokat a korrelációs kapcsolatokat találtuk szignifikánsnak (32. táblázatban megdőltve), tehát *mintánkban az alacsony társadalmi réteghelyzet és a segítségnyújtás negatív kapcsolata etnikumtól függetlenül érvényesül.*

A gyermekek megküzdés-válaszai mentén jelentősnek tűnik a testvérek szerepe[75]. A közhiedelemmel ellentétben, miszerint az egykék kevésbé segítőkészek, korrelációs eredményeink azt mutatják, hogy az a tény, hogy a vizsgált gyermeknek van vagy nincs testvére, nem szignifikáns a proszociális megküzdésre nézve. Hasonló eredményről iskolai teljesítmény és testvérkapcsolatok viszonylatában olvastunk (Róbert, 2001), miszerint a testvérek feltételezett hatása nem következett be az iskolai eredményességgel kapcsolatban. A testvérekkel való kapcsolat a segítségnyújtásra nézve mégsem teljesen független, a testvérek neme és életkora már jelentősnek mutatkozik.

[75] Itt nem a testvérek száma, hanem azok megléte vagy hiánya mutat összefüggést a segítségnyújtással. Dummy változót hoztunk létre (0=nincs testvére, 1=van testvére), amely azt fejezi ki, hogy van vagy nincs testvére a vizsgált óvodásnak. Ezáltal megpróbáltuk kiszűrni a romákra jellemző „sokgyermekesség” torzító hatását, amely más tényezők látens befolyásával járt volna. Itt inkább arra kerestük a választ, hogy milyen szerepe van a segítségnyújtó magatartásban a testvérnek vagy a testvérnélküliségnek.

A korrelációs mátrixban jelentősnek mutatkozó változók prediktív jellegét többváltozós regresszióanalízissel vizsgáltuk meg[76]. A modellben az apa végzettsége, a fiútestvérek és a felnőtt szobatársak száma szerepel közel 12%-os együttes magyarázóerővel. A segítségnyújtó magatartást az apa végzettsége befolyásolja a legerősebben, kis értékkülönbséggel követi a fiútestvérek száma negatív irányú hatással, illetve a felnőtt szobatársak száma, amely szintén kedvezőtlen körülményként tűnik fel.

33. táblázat. A segítségnyújtás alkalmazását magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell

	Beta	t	Szign.	R^2
Végzettség Apa	0,199	3,095	0,002	0,115
Fiútestvérek	-0,188	-3,048	0,003	
Felnőtt szobatárs	-0,156	-2,421	0,016	

$F(3,306) = 6.534$, $p= 0,000$

Az apa végzettségének kapcsolata az óvodások proszociális megküzdésével megegyezik Zsolnai kutatócsoportjának (2008) eredményeivel. A fiútestvér jelenléte a családban ezúttal is hozzájárul a fiús viselkedési mintázatok kialakulásához, akárcsak a segítségkérés esetében. Mivel a segítségnyújtás kevésbé jellemző a fiúkra[77], a fiútestvér sem a modellt, sem a gyakorlási terepet nem nyújtja ehhez a viselkedésformához, ezért az óvodában is csökken alkalmazása. A felnőtt szobatárs jelenlétét a lakás zsúfoltságának mutatójaként értelmezzük. A tér létfontosságú a gyermek játék- és felfedezőtevékenységének kibontakozásához, a kognitív, a szocioemocionális és a motorikus fejlődésének biztosítéka (Burke, 2005). A tér és intimitás hiánya, úgy tűnik, nem kedvez a segítségnyújtó magatartásnak sem.

Az apa alacsony végzettségének és a tér szűkösségének igazolt hatása a társadalmi hátrányok negatív következményeire utal. A segítőkészség felnőttekre vonatkozó szakirodalmának egy jelentős hányada azt a nézőpontot képviseli, miszerint az alacsony társadalmi rétegekre nagyobb segítői attitűd jellemző (Kraus és mtsai, 2012; Piff és mtsai, 2010). Ezt azzal indokolják, hogy mivel gyakran másokra kell támaszkodniuk, ők is szívesen segítenek másoknak. Más kutatások azonban megcáfolják ezt az érvet. Korndörfer, Egloff és Schmukle (2015) tanulmányai például azt mutatták ki, hogy a társadalmi lépcsőn felfele haladva egyre nagyobb proszocialitást lehet észlelni. Eredményeink az utóbbit igazolják: az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekei ritkábban választják a segítségnyújtást társ-

[76] A regresszióelemzést a teljes mintán végeztük el azokkal a változókkal, amelyek a minta$_2$-ban is jelentősnek mutatkoztak a Spearman-féle rangkorrelációban.

[77] A megküzdési mechanizmusok nemi eltéréseit lásd a 4.2.4 fejezetben

helyzetben. Ez valószínűleg nemcsak a növekvő anyagi lehetőségek függvénye, hanem szocializációs és pszichológiai jellemzők összhatása is, mint például az társadalmilag elvárt viselkedéshez szükséges inkorporált tőke (kompetenciák, készségek, képességek, ismeretek) birtoklása, a tárgyak, kapcsolatok, események fölötti kontroll, magabiztosság – melyeket a szülői modell alapján a gyermek elsajátít, vagy a viselkedés gyakorlására megerősítést nyer. *A segítségnyújtás aktusa aktív beavatkozást, kezdeményezést követel, és ennek megfelelő képességeket vesz igénybe. Modellünk értelmében az apák alacsony végzettségének, a saját szoba hiányának és a fiútestvér jelenlétének együttes hatása nem támogatja ezen képességek kialakulását.*

A pedagógusválaszok mentén a korrelációs számítások egybehangzóak a gyermekek értékelése során nyert eredményekkel: a jobb szocioökonómiai körülmények kedvezőek a segítségnyújtó magatartásra nézve. Fontos változóként jelenik meg *az édesapának a gyermekkel közösen töltött ideje* is, amely számos kutatás eredményével egybehangzó (Torres és mtsai, 2014). A családi és demográfiai háttértényezők prediktív jellege azonban nem igazolható a pedagógus megküzdés-válaszai mentén, a változók hibatagjai nem feleltek meg a normalitás követelményének.

A gyermekek kérdezése közben megfigyeltük, hogy azokban az óvodákban, amelyeket az óvodai szakértők is alacsony réteghelyzettel jellemeztek, feltűnően sok gyermek válaszolta sematikusan minden kérdésre azt, hogy segítséget kérne. Úgy véljük, hogy ebben egy értékelési sajátosságot érhetünk tetten, miszerint az alacsonyabb társadalmi státussal rendelkező gyermekek kevésbé árnyalják válaszaikat. Valószínűleg nem véletlen, hogy ezeknek a változóknak a hatása a pedagógus válaszai mentén nem volt igazolható. Következésképpen nem állítható biztonsággal, hogy az alacsonyabb réteghelyzetben élő gyermekek kevésbé lennének segítőkészek, de azt igen, hogy *a kevés iskolával rendelkező apák gyermekei, különösen, ha fiútestvérek társaságában és felnőttek túl szoros közelségében (velük egy szobában) nőnek fel, ritkábban válaszolják azt, hogy segítséget nyújtanának*.

5.6.1.5. Az elkerülés társ-helyzetben és a családi háttértényezők kapcsolata

Az elkerülő mechanizmust fontos megvizsgálnunk társ-helyzetben, ugyanis a szociális kompetencia fejlettségével való negatív irányú kapcsolata megkérdőjelezi hatékonyságát. A klaszteranalízis társ-helyzetben a bántalmazással helyezi egy csoportba – bántani vagy bajban levő társat segítség nélkül hagyni ártalmas lehet.

Az elkerülés csak a pedagógus válaszai mentén tartogat ígéretes összefüggéseket a családi háttértényezőkkel (34. táblázat), az azonban

mindkét értékelő válaszai alapján nyilvánvaló, hogy a fiúkra inkább jellemző, mint a lányokra.[78]

34. táblázat. ***Az elkerülés és a családi háttértényezők korrelációs kapcsolata***

	Elkerülés Gy n=236	Elkerülés P n=360
A gyermek neme fiú	0,145*	0,184**
A gyermek életkora	n.s.	-0,121*
Apa végzettsége	n.s.	-0,132*
Anyagi körülmények	n.s.	-0,160*
Apa beosztott munkastátusza	n.s.	0,125*
Apa vezető pozíciója	n.s.	-0,132*
Felnőttek száma a családban		-0,118*
Nyugdíjas a családban	n.s.	-0,145*

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n.s. nem szignifikáns. Rövidítések: Gy=gyermek; P=pedagógus*

A pedagógusok megküzdésre vonatkozó válaszai szerint a gyermek életkori érésével is csökken az elkerülés mértéke[79], hiszen a gyermek egyre hatékonyabbá válik a társas interakciók megszervezésében (Mérei és Binét, 2006). A státuszjelző változók – az apa végzettsége, az apa vezető munkahelyi státusza, a család jó anyagi körülményei – negatívan korrelálnak az elkerülő megküzdéssel. A nyugdíjas családtagok jelenléte a háztartásban szintén negatív kapcsolatot mutat az elkerüléssel.

A többváltozós regresszióelemzés (35. táblázat) a gyermek nemét és életkorát, az anyagi körülményeket kifejező faktort, és a háztartásban élő nyugdíjas személyek számát mutatta prediktívnek. Együttes magyarázóerejük kevéssel haladja meg a 9%-ot.

35. táblázat. ***A segítségnyújtás alkalmazását magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell***

	Beta	**t**	**Szign.**	R^2
A vizsgált gyermek fiú	0,196	3,538	0,000	0,94
Anyagi feltételek	-0,162	-2,919	0,004	
Inaktív-nyugdíj	-0,144	-2,603	0,010	
A gyerek életkora	-0,128	-2,318	0,021	

F (4,297) = 7,718, p= 0,000

Az elkerülés alkalmazását a legerősebben az befolyásolja, ha a gyermek fiú, legkevésbé az alacsony életkora. Az anyagi feltételek

[78] Ez az eredmény korábban is igazolást nyert, lásd 5.4.1. fejezetben.

[79] Korábbi eredményeink is alátámasztották, hogy az életkorral csökken az elkerülés alkalmazása, lásd 5.3.1. fejezetben.

növekedése, illetve a nyugdíjas személyek jelenléte a háztartásban az elkerülő magatartás csökkenését eredményezi. A hátrányos helyzet mutatói közül Darvas és Tausz (2005) szerint a szegénység befolyásolja a legnagyobb mértékben a gyermekkori fejlődés és a társadalmi teljesítmény kapcsolatát. Az anyagi feltételek hiánya leginkább akkor okoz nagy gondot, ha nélkülözésről, deprivációról van szó (Mollenhauer, 2003; Brooks-Gunn, Britto és Brandy, 1999). Láthatjuk, hogy modellünkben az anyagi helyzet viszonylag kis hányadot magyaráz, azonban azt is tudjuk, hogy mintánkon a mélyszegénység nagyon kis mértékben fordul elő, ilyenként pedig a kapott érték jelzésértékűnek minősül arra nézve, hogy a különlegesen rossz anyagi körülmények befolyásolják az elkerülő viszonyulás kialakulását.

A kiterjesztett családok privilégiuma, hogy sokféle interakcióra kínálnak lehetőséget, különféle személyes kötődések és nagymértékű kohézió tapasztalatát nyújtják (Harcsa, 2014). Harcsa a többgenerációs családok előnyének véli azt is, hogy létezik egy kidolgozott együttműködési rendszer a nemzedékek között, amelybe a gyermek beleszületik. Kutatások számolnak be arról, hogy az elszegényesedésre a kiterjesztett családok a második legveszélyeztetettebbek[80] (Gábos és Szivos, 2001), modellünkben azonban a nagyszülők jelenléte akkor fejti ki hatását, ha a szülők jó anyagi körülményeivel társul.

A többváltozós modell értelmében *az elkerülés azoknak a nagycsoportos lányoknak a megküzdésére jellemző a legkevésbé, akik megfelelő anyagi feltételekkel rendelkeznek és kiterjesztett családban élnek.*

5.6.1.6. A megküzdési mechanizmusokat magyarázó családi háttértényezők összefoglalása

Az 5.6.1. alfejezet öt pontjában azon megküzdési mechanizmusok családi-társadalmi kontextusát vizsgáltuk, amelyek a szakirodalom alapján és a kutatásunk eredményei szerint hatékonynak, vagy ellenkezőleg, maladaptívnak minősültek. Az összefüggéselemzés függő változói tehát a segítségkérő, az egyezkedő és az agresszív válaszreakciók, illetve a társhelyzetben alkalmazott segítő és elkerülő megküzdési forma, független változói pedig a családi háttértényezők.

A családi ismérvek és az öt kiemelt mechanizmus közötti korrelációkat mind a gyermek, mind a pedagógus megküzdés-válaszai mentén kerestük, regressziós modellt azonban csak ott állítottunk fel, ahol relevánsabb kapcsolatok ígérkeztek. A segítségkérés, a segítségnyújtás esetében a gyermek, a bántalmazás, elkerülés esetében a pedagógus, az egyezkedés esetében pedig mindkét értékelő válaszai mentén megvizsgáltuk

[80] A legveszélyeztetettebbek az egyszülős családok a gyermeket nevelő családok közül.

a családi háttérváltozók magyarázóerejét. Valószínűleg nem véletlen, hogy a két negatív attitűd esetében a gyermekválaszok nem voltak alkalmasak az összefüggéselemzésre, ezekben ugyanis számítottunk a torzításra a felnőtt kérdezőnek való megfelelési törekvés miatt. A pedagógus a segítségkérés és a segítségnyújtás mechanizmusokat látja kevésbé differenciáltan, az elsőt azért, mert szinte minden gyermek kér tőle segítséget, a másikat azért, mert gyakran nem tanúja azoknak a társas helyzeteknek, amelyeket az óvodás segítségnyújtással megold[81].

Az összefoglalót két pólus köré szervezzük: előbb a hatékony stratégiák meghatározó tényezőit, majd a kevésbé hatékony megküzdések befolyásoló tényezőit vázoljuk. A megküzdési formákat csupán az átláthatóság érdekében emlegetjük a „jó” és a „rossz” éles dichotómiája mentén, de gondolatmenetünkben végig fenntartjuk a megküzdések kombinált alkalmazásának lehetőségét.

A társas hatékonyság szempontjából elöljáró *egyezkedő megküzdés* volt az egyetlen, amelyre mind a gyermek, mind a pedagógus értékelése alapján sikerült érvényes magyarázó modellt felállítani. A két modell hasonló a magyarázóerő és a prediktív komponensek szempontjából is, ezért összegezve soroljuk az egyezkedést előnyösen befolyásoló családi ismérveket: a szülő életkori érettsége mellett a foglalkoztatottság, a társsal való elégedettség és a fizikai egészség kedvez az óvodáskorban hatékonyan alkalmazott aktív problémamegoldásnak. A magyarázó tényezők egyben a testi-lelki egészségnek is fontos feltételei. Nélkülözésük az egyensúlyi állapot megbomlásához vezet, illetve maga után vonja más körülmények változását is, mint társadalmi izoláció, szegényes társas kapcsolatok, a kompetencia-érzés megtapasztalásának hiánya, biztonság és fizikai jólét hiánya. Mindezek beszűkítik a szülők interakcióinak lehetőségeit, de azoknak az érzelmi jellegű nevelési feltételeknek is korlátot szabnak, amelyben a gyermek egyezkedő magatartása modellkövetés és/vagy tapasztalat útján gyarapodhatna.

A segítségnyújtás a proszocialitás szempontjából a legpozitívabb megküzdés. Társ-helyzetben való előfordulását pozitívan befolyásolja az apa végzettsége, negatívan a fiútestvér(ek) jelenléte, illetve a tér szűke (ha felnőttel kell megosztania a szobáját). A felnőttek proszocialitását vizsgáló kutatások közötti vitában – melyek hol a magas, hol az alacsony szocioökonómiai státuszt tartják meghatározónak a segítés gyakorlatára nézve – kutatásunk eredménye a jó társadalmi feltételek irányába billentette

[81] A pedagógus és a gyermek értékelése közötti különbségekről bővebben lásd az 5.1.1.3. alfejezetben.

a mérleg nyelvét. A segítségnyújtás nemcsak altruizmust, de magabiztosságot, kezdeményezőképességet, kontrolltartást is feltételez, mindezek anyagi és kulturális erőforrások családi közvetítésével alakulnak ki.

A segítségkérés óvodáskorban adaptív viselkedési formának minősül. Sajátos mechanizmusa már a klaszterelemzés során értelmezhetőbbé vált: a probléma megoldására irányul, de nem konfrontáló jellegű. A gyermek segítségkérés esetén a társas készségeit nem arra mozgósítja, hogy a kortárssal való interakcióban oldja meg a konfliktust, hanem felsőrendű támaszhoz, az óvónőhöz fordul. Adataink azt mutatják, hogy a segítségkérés az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekeire jellemző. A roma gyermekek közül nagyon sokan választják. Továbbá gyakrabban fordul elő olyan gyermekeknél, akiknek az apja alacsonyabb végzettségű, anyja pedig beosztottként dolgozik.

Érdekes, hogy a segítségkérés és a segítségnyújtás két különböző réteg gyermekeire jellemző, pedig alkalmazásuk nem zárja ki egymást, főleg, hogy a segítőkészség csak társ-helyzetben, míg a segítségkérés én-helyzetben (is) alkalmazható megküzdés. Felmerül a kérdés, hogy milyen ellentétes készségeket mozgósít ez a két mechanizmus. Ha az intraperszonális jellemzők mentén értékeljük ezeket a megküzdési formákat, akkor azt láthatjuk, hogy a segítségnyújtáshoz kontroll, kezdeményezés, a saját kompetencia tudata szükséges, a segítségkérés során pedig a kontroll delegálásával igyekszik megoldani a gyermek a problémát. Közös vonás a két mechanizmus között, hogy a feszültségforrás megszüntetése csak aktív cselekvéssel szüntethető meg.

A kevésbé hatékony társas megküzdések között a fizikai bántalmazás és az elkerülés szerepel. Az elsőt én-helyzetben, a másodikat társ-helyzetben elemeztük. Közös jellemzőjük, hogy mindkettőt a fiúk hajlamosabbak alkalmazni.

A fizikai bántalmazás kapcsán megállapítottuk, hogy kik azok az óvodások, akikre nem jellemző alkalmazása. Ritkán fordul elő az agresszív válaszreakció lányok esetén, ha a szülő elégedett a gyermeke érzelmi-emocionális fejlettségével, az apa beosztott munkakörben dolgozik és van kisebb lánytestvér a családban. A modell a szülő és a társadalom felelősségét nyomatékosítja az inadaptív viselkedés kialakulásában: nemcsak az objektív, hanem a szubjektív feltételek is meghatározóak, a szülői elégedetlenség pedig gyakran a társadalmi elvárásokban gyökerezik és nem a gyermek személyiségében. A bántalmazó megküzdésben erősen érvényesül a nemi jelleg: a vizsgált gyermek, a vizsgált gyermek testvérének a neme is meghatározó, de az sem véletlen, hogy éppen az apának a foglalkozta-

tottsága befolyásolja azt, hogy a gyermek milyen mértékben használja ezt az impulzív-agresszív konfrontációt. Az apa munkastátuszának a szerepe a foglalkoztatási struktúrában való részvételének hatásáról árulkodik, illetve a hozzá kapcsolódó személyiségvonások és megküzdési modellek fontosságáról. Ez az összefüggés ismételt módon azt erősíti meg, hogy a társadalmi interakciók szerveződésében a mai társadalmi körülmények között is meghatározó a munkamegosztás: az alkalmazkodó szerepkörhöz hozzászokott apa az agresszív megnyilvánulásokat visszafogja, vagy ezekre ritkán nyújt modellt.

Az elkerülés regressziós modellje – azokon az információkon kívül, amelyeket ismertünk előző fejezetek eredményeiből is, hogy a fiúkra és a kisebb korcsoportokra jellemző – az anyagi körülmények jelentőségét és a kiterjesztett család előnyét nyomatékosította. A modell magyarázóereje kicsi, így az anyagi feltételek hozzájárulása a modellhez szintén alacsony, a gyermekszegénységet kutató tanulmányok alapján azonban valószínűnek tartjuk azt, hogy nagyobb szegénységi kockázat mellett a passzív megküzdésre kifejtett hatás is nagyobb. Pozitív tényezőként tűnik fel a nagyszülők szerepe a családban. Érdekes módon, bár a többgenerációs családoknál statisztikailag nagyobb szegénységi kockázat mutatható ki, modellünkben az anyagi feltételekkel ellentétes módon hat az elkerülésre – ebben a kontextusban talán inkább a promotív kifejezés illene funkciójára, miszerint csak adott rizikó mellett fejti ki védőhatását.

A családi háttérváltozók vizsgálatának a szükségszerűségét igazolja az a dinamika, amely a magyarázó tényezők polarizálásában követhető. Továbbra sem célunk a megküzdési formákat szigorúan pozitív és negatív mechanizmusokként behatárolni, főleg nem személyre vagy társadalmi rétegre jellemző típusként kezelni, de a változók „játéka” az ellentétes oldalakon érdekes és hasznos információt nyújthat: a szülő végzettsége például ellentétes módon érvényesül a segítségkérés és a segítségnyújtás magyarázatában, az anyagi körülmény ismérvei (anyagi feltételek faktor, lakás zsúfoltsága, munkanélküliség) az elkerülés-segítségnyújtás és az elkerülés-egyezkedés párosokban szerepelnek ellentétes előjellel, a szülő beosztottként végzett munkája a bántalmazást és a segítségkérést befolyásolja ellentétes módon, a testvérek neme a segítségnyújtást és az agressziót érinti különféleképpen, de a segítségkéréshez kapcsolódó változók jórésze is gender-függő. A szemléletesség kedvéért a 36. táblázatban összefoglaltuk azokat a mechanizmusokat, amelyek az egyes háttérváltozókkal ellentétes összefüggést, kapcsolatot mutatnak.

36. táblázat. ***Megküzdési mechanizmusok, amelyek ellentétes összefüggést mutatnak bizonyos háttérváltozókkal***

	Negatív hatás ↓	**Pozitív hatás** ↑
Apa végzettsége	Segítségkérés	Segítségnyújtás
Anyagi biztonság*	Elkerülés	Segítségnyújtás Egyezkedés
Beosztott munkastátusz	Fizikai bántalmazás	Segítségkérés
A gyermek neme lány	Fizikai bántalmazás Elkerülés	*Segítségkérés*
Fiútestvér	Segítségnyújtás	
Lánytestvér	Fizikai bántalmazás	*Segítségkérés*

A dőlt betűvel írt machanizmusok esetében a viszony lineáris, de nem ok-okozati.

** Az anyagi biztonság alatt értjük, ha az anyagi körülmények faktora, a szülő munkaerő-piaci aktivitása, vagy a lakáskörülményi feltételek megfelelőek.*

A megküzdések csoportosulása a családi háttértényezők mentén nagyon látványosan követhető, akárcsak a klaszterelemzésekben. A táblázatban szereplő kapcsolatok mind egy-egy külön kutatást érdemelnének, hogy magyarázatot nyerjünk arra, hogy az egyes családi jellemzők miként járulnak hozzá azokhoz a társas készségekhez, képességekhez, amelyek az adott mechanizmust működtetik vagy akadályozzák. Az összefüggések kérdések sorát vetik fel azzal kapcsolatosan, hogy milyen körülmények, személyiségvonások, nevelési módozatok és interakciós lehetőségek társulnak a befolyásoló tényezőkhöz, hogy azok más-más megküzdési módokat „hoznak lendületbe". A jelen dolgozatban nem áll módunkban ezeket a kérdéseket megválaszolni, de további kutatásoknak nyit horizontot.

5.6.2. A szociális kompetencia fejlettsége és a családi háttértényezők közötti összefüggések

Ebben a fejezetben a Szociális Kompetencia Kérdőívvel (SZKK) mért társas készségek fejlettségének és a családi háttér változóinak összefüggéseit keressük. Kiindulópontunk ezúttal is a változók közötti korrelációs kapcsolat, amely a 37. táblázatban követhető.

A szociális kompetencia fejlettségét mérő kérdőíveket a gyermek egyik szülője (SZKK-Sz) és az óvónő[82] (SZKK-P) töltötte ki. A két értékelő pontozása között nem minden korosztályban volt szignifikáns az egyezés, ezért külön értelmeztük a szülők és külön a pedagógusok értékelése mentén

[82] Ahol a csoportnak két vagy három óvónője volt, ott csak az egyik töltötte ki a Szociális Kompetencia Kérdőívet.

a szociális kompetencia és a családi háttértényezők kapcsolatát[83]. A korrelációs együtthatók beigazolták ennek szükségességét: a SZKK-Sz és a SZKK-P kapcsolata a családi háttértényezőkkel csupán néhány változó esetén hasonló, de előfordult az is, hogy egymásnak ellentmondó eredményeket kaptunk.

A szülők és a pedagógusok szociális kompetencia értékelései hasonló kapcsolatot mutatnak a gyermek nemére vonatkozó változó esetében. Ahogyan ezt korábban igazoltuk, a lányok szociális kompetenciáját magasabb pontszámmal illetik a felnőttek. A szülő elégedettsége a gyermeke kognitív-emocionális fejlődésével, valamint a szülőnek az egészséges életmódba fektetett idő faktora szintén pozitívan korrelál mindkét szociális kompetencia értékeléssel.

37. táblázat. ***A szociális kompetencia és a családi háttértényez ők közötti korrelációk***

Családi háttértényezők	SZKK – Sz n=447	SZKK – P n=447
A gyermek neme fiú	-0,168*	-0,223**
A szülő életkora	-0,132*	0,134*
Apa végzettsége	-0,130*	0,115*
Anya végzettsége	n.s.	0,124*
Anyagi feltételek	n.s.	0,179**
Szoba megosztása felnőttel	n.s.	-0,116*
Felnőttek száma a háztartásban	-0,123*	n.s.
Anya munkahely	n.s.	0,160**
Anya egyedül nevel	n.s.	-0,116*
Nagytestvér	0,121*	n.s.
Extracurriculáris tev. vs. tévé	n.s.	0,177**
Szabadjáték	0,130*	n.s.
Apa közös ideje a gyermekkel	n.s.	0,140*
A felnőtt egészséges életmódra szánt ideje	0,126*	0,127*
Betegség a családban	n.s.	-0,153*
Párkapcsolati viták	n.s.	-0,154*
El. a gy. kognitív-érzelmi fejlettségével	0,255**	0,282**
El. a gy. testi fejlettségével	0,204**	n.s.
El. az életkörülményekkel	0,154**	n.s.

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n.s. nem szignifikáns.Rövidítések: SZKK-Sz=Szülői Szociális Kompetencia Kérdőív, SZKK-P=Pedagógus Szociális Kompetencia Kérdőív El. =elégedettség, tev. =tevékenység, gy=gyermek*

[83] A korcsoportonként különböző pontértékeket standardizált átlagolással (z-score) alakítottuk összehasonlíthatóvá.

A szülők SZKK értékelése és a családi háttértényezők kapcsolata több változó mentén eltért a pedagógusétól. Szembeötlő a szülő végzettségének a negatív kapcsolata a szociális kompetenciával, amely nemcsak a pedagógusok értékelésével ellentétes, hanem a szakirodalom alapján várható eredményeknek is ellentmond. Felmerül a kérdés, hogy létezik-e egy, a szülő iskolázottságához kapcsolódó, sajátos válaszadási mintázat a szülők értékelésében. Azt feltételezzük, hogy az alacsony végzettséggel rendelkező szülők átlagosan nagyobb értéket jelöltek a Likert-skálán, mint a tanultabb szülők. Feltevésünket az is indokolja, hogy a magas szubjektivitást igénylő elégedettségre vonatkozó változók együtthatói mind magasak és a szülő végzettségével ellentétes módon korrelálnak az SZKK-SZ-val. Vaerenbergh és Thomas (2012) összefoglalója a válaszadási stílust befolyásoló tényezőkről több olyan kutatásra hivatkozik, amely az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező egyéneknél extrém válaszstílust (ERS: extreme response style), vagy beleegyező válaszstílust (ARS: agreement response style) azonosított. Nagy Olivér (2013) szerint a kérdőíves adatgyűjtéskor az adatközlő válaszadási mintázatát is vizsgálnunk kellene, egyébként a különböző személyek, csoportok, szubkultúrák közötti válaszok összehasonlításának megbízhatósága kétséges marad. Létezik a szociális kívánatossági torzítás is (Nagy, 2013), amelyet az adatfelvétel helyzete is befolyásolhat. Kutatásunkban az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező szülőket személyesen kérdeztük, mivel számukra nehézséget jelentett az online kérdőívek kitöltése – ez szociális kívánatossági torzításhoz vezethetett. A szubjektivitás gyanúját a mérési tapasztalat is alátámasztja: azok a szülők, akikkel személyes találkozás során töltöttük ki a kérdőívet, feltűnően gyakran jelöltek maximális pontszámot a skálákon.

A családi háttértényezők és a szociális kompetencia fejlettségének összefüggését többváltozós regresszióval vizsgáltuk meg. A modellben (38. táblázat) legnagyobb magyarázóerővel a szülők elégedettségét kifejező faktorok szerepelnek. A gyermek kognitív-érzelmi képességeivel és fizikai állapotával, valamint az életkörülményekkel (életszínvonal, lakáskörülmények) való elégedettséget az apa végzettsége, és a gyermek neme követi. Az öt változó együtt a szociális kompetencia varianciájának közel 19%-át magyarázza.

38. táblázat. ***A szociális kompetenica (SZKK - SZ) fejlettségét magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell***

	Beta	**t**	**Szignifikancia**	R^2
El. gy érzelmi-kognitív fejlettségével	0,255	4,771	0,000	0,185
El. gy. fizikai fejlettségével	0,196	3,686	0,000	
El. körülményekkel	0,180	3,325	0,001	
Apa végzettsege	-0,181	-3,150	0,002	
A gyermek neme fiú	-0,128	-2,390	0,017	

F (4,297) = 9,817, p= *0,000*

Az elégedettségre vonatkozó független változók erős magyarázóereje alátámasztja azt a feltevésünket, miszerint a szülők értékelésében erősen érvényesül az ERS válaszadási stílus, amely az alacsonyan képzett válaszadók esetén fokozottabb. Elismerjük, hogy a szülők elégedettsége gyermekük képességeivel kihat a szociális kompetencia fejlettségére, ebben a helyzetben azonban *erős torzításra gyanakszunk, ezért a modellt elvetjük.*

A pedagógus SZKK értékelése szerint a társas készségek fejlettségével pozitívan korrelálnak a társadalmi-gazdasági státusz objektív mutatói: az apa végzettsége és a család anyagi körülményeire vonatkozó faktor, illetve az anya munkaerő-piaci aktivitása.

A válás következtében háztartáson kívül élő apára vonatkozó dummy változó[84] negatívan korrelál a szociális kompetencia fejlettségével. Ahol az apa nem él együtt a családdal, ott a gyermek szociális kompetenciája kevésbé kiforrott.

A gyermek szabadidejének felhasználásában az óvodán kívüli intézményes tevékenység versus tévénézésre szánt idő faktora együttjár a társas készségek fejlettségével. Az egyszülős családokban ez a faktor csökkenő tendenciát mutat (korreláció), így indirekt módon visszautal az édesapa jelentőségére. Az apa támogatásával könnyebben megvalósítható a gyermek részvétele extracurriculáris nevelési programokon, de a tévénézés fölötti kontroll is jobban tartható a nagyobb szülői befolyás által.

Az apai jelenlét látens vagy manifeszt hatásai szerteágazóak lehetnek: az érzelmi, az anyagi biztonság, a családi szerepkörök lefedettsége egyenként mind indokolhatják kapcsolatát a szociális kompetenciával. Mivel a válást jó eséllyel konfliktusok sorozata előzte meg, az a kérdés is felmerül, hogy az apai jelenlét vagy konfliktusos családi légkör járul hozzá nagyobb mértékben – ha egyáltalán hozzájárul – a társas készségek fejlődéséhez. Rappaport (2013) kutatása kritizálja azokat a kutatásokat, amelyek kizárólag a válás és a gyermek társas alkalmazkodási nehézségei közötti viszonyt vizsgálták, hiszen a válást konfliktusok előzik meg, és rendszerint gazdasági következményei is vannak. Eredményei alapján a válás hatása leginkább a konfliktusos légkör miatt negatív. *A korrelációs eredmények ezt a gondolatmenetet támasztják alá, ugyanis a válás önmagában nem, de a szülők gyakori párkapcsolati konfliktusa negatívan korrelál a gyermek szociális kompetenciájával. A családban előforduló további stresszfaktorok, mint a munka-nélküliség vagy a családtagok tartós betegsége szintén negatívan viszonyulnak a társas készségekhez.*

---

[84] Az eredeti nominális változó kategóriái mentén kétértékű (dummy) változót hoztunk létre, ahol, ha az anya egyedül nevel 0 – nulla – értéket, ha házas- vagy élettárssal nevel, 1-es értéket nyer. Ez más, mint az apa hiánya nevű változó, amely a válás, a munka vagy egyéb okokból való távoltartózkodását a családtól összevonva mértük.

A nevelési értékek közül az érzelmi-kreatív dimenzió, és a szülő elégedettsége a gyermek kognitív-érzelmi fejlettségével pozitívan kapcsolódik a szociális kompetenciához[85].

Többváltozós regresszióelemzéssel a legjobban illeszkedő modell öt változóval mintegy 20%-át magyarázza a szociális kompetencia varianciájának (39. táblázat). A modell a gyermek nemét, a házastársi viták számát, az anya munkaerő-piaci aktivitását, a gyermek szervezett tevékenységét a tévénézés ellenében, a családban előforduló betegségek arányát kifejező változókat tartalmazza. Amennyiben a gyermek nemét kiemeljük a magyarázó változók sorából, modellünk érvényes marad, ez esetben viszont 15,8% a hatás mértéke. Mintánkban a gyermek női neme közel ¼ aránnyal növeli az együttes magyarázóerőt, ami arra enged következtetni, hogy a lányok jelentősen nagyobb eséllyel tesznek szert pozitív értékelésre a pedagógus részéről ugyanazon prediktív családi körülmények mellett, mint a fiú társaik.

39. táblázat. ***A szociális kompetenica (SZKK - P) fejlettségét magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell***

	Beta	t	Szign.	R^2
Lány	0,212	3,102	0,002	0,201
VitaÖssz	-0,224	-3,310	0,001	
MunkahelyAnya	0,197	2,901	0,004	
GYSzervezettTev	0,150	2,219	0,028	
Betegség a családban	-0,145	-2,175	0,031	

F (4,297) = 11,980, p= *0,000*

A modellalakításnak különböző lépéseiben más szocioökonómiai tényezők is részt vettek, de az életminőség mutatóinak érvényesülése érdekében csak az anya munkahelyi aktivitását hagytuk bent, ugyanis ezen a változón keresztül a többi SES indikátor – a végzettség, az anyagi helyzet – közvetlen kapcsolata is érvényesül. Ha az a gazdasági tényező, hogy az anya munkahellyel rendelkezik, elégséges körülményt teremt ahhoz, hogy az óvodás személyisége szociális szempontból is harmonikusan fejlődjön, azt jelenti, hogy nem feltétlenül a magas anyagi jólét, inkább az alapfeltételek teljesüléséhez elegendő biztonság és stabilitás szükséges.

A többváltozós regressziós modell alapján elmondható, hogy *az óvodáskorú gyerek szociális kompetenciájának fejlődését a megfelelő szocioökonómiai feltételek, a házastársi kapcsolat kiegyensúlyozottsága, a gyermek óvodán kívüli szervezett programon való részvétele mellett a kevés tévénézésre szánt idő, valamint*

[85] A két faktor – az érzelmi-kreatív nevelési értékek és a szülői elégedettség a gyermek kognitív-érzelmi fejlettségével – egymással is korrelálnak.

a családtagok egészségi állapota együttesen befolyásolja. Megfordítva úgy is fogalmazhatnánk, hogy az anya munkanélkülisége, és az ehhez társuló kulturális és gazdasági feltételek nélkülözése, a családi konfliktusok, az extracurriculáris intézményes tevékenységek hiánya, ezzel szemben sok tévénézésre szánt idő a gyermek programjában, a betegségek előfordulása a családban növeli annak kockázatát, hogy az óvodás gyermek alkalmazkodási nehézségekkel küzdjön. Ez a fiúknál fokozottan érvényesül.

A szociális kompetencia fejlettségének magyarázó modelljében megfigyelhetjük, hogy többségben az életminőséget jellemző változók szerepelnek. Az egyetlen gazdasági tényező az anya munkahelye, amelynek azonban nem a gazdasági tőke az egyetlen hozadéka. A munkahely kulturális tőkét feltételez – bizonyos ismeretek, képességek, jártasságok meglétét (Bourdieu, 2010a) –, és társadalmi kapcsolatokban valósul meg. Durkheim-i fogalommal élve organikus szolidaritásra, együttműködési képességre épül. Granovetter (1991) a gyenge társas kötéseknek tulajdonította a legnagyobb szerepet a társadalmi mobilitásban. Parsons (2005) a szülő instrumentális szerepkörén keresztül vélte megvalósulni a család kapcsolódását a társadalmi struktúrákhoz. Ő ugyan kizárólag a férfi, az apa által látta ezt megvalósulni, de amint azt már korábban kifejtettük, a mai társadalmi viszonyok között nincs akadálya annak, hogy a nő a családon belül megvalósuló expresszív, érzelem-központú feladatok mellett az instrumentális, családon kívülre nyúló kapcsolatok hálóját bonyolítsa. Munkahellyel rendelkezni tehát sokkal többet jelent, mint jövedelmet hozni a háztartásba. Olyan kulturális és társadalmi erőforrásokat jelent, amely a gyermek számára is fejlődési lehetőséget biztosít, modellt nyújt, hiánya ellenben társadalmi izoláltsághoz vezethet (Darvas és Tausz, 2006a). Modellünkben a munkaerő-piaci aktivitásnak elsősorban a családi rendszeren kívüli és a szisztémák közötti kapcsolatok előnyét emelnénk ki. A munkahely elvesztése vagy folyamatos hiánya ugyanakkor állandó és magas stresszforrás, emellé társul a családban előforduló betegségek és a családi konfliktusok okozta feszültség, melyek nehezítő körülmények a szociális kompetencia részkészségeinek kiegyensúlyozott fejlődéséhez.

Kopp és Martos (2011) szerint az, hogy hogyan értékeljük az egészségünket, nemcsak a fizikai állapotunktól függ, hanem a stressz-szinttől, a társas kapcsolatainktól, a gazdasági helyzetünktől is. *Az egészség, a munkahelyi és a házastársi kapcsolatok összefüggését* támasztja alá Coleman (1998) is, értelmezése szerint az emberek közötti viszonyok egészségükre is hatással vannak. A szülők egészségének a gyermekek pszichoszociális fejlődésére kifejtett hatásáról számos kutatás beszámol (Burt és mtsai, 2008; Stuart és Spencer, 2000). A házaspárok közötti konfliktusos viszony Bronfebrenner (1958) szerint a gyermekek felelősségtudatára van negatív hatással.

A gyermekek extracurriculáris programokon való részvétele több módon hozzájárulhat a szociális kompetencia fejlődéséhez. Dyson (2011) szerint a tanulókat az óvodán, iskolán kívüli tevékenységek *segítik hátrányok kiegyenlítésében*. Bár a kutatások zöme a tanulási teljesítményre kifejtett hatást vizsgálja (például Brown és Evans, 2002), nem másodlagos az a szempont sem, hogy az óvodán kívüli szervezett tevékenység egy interakciós teret is képvisel a gyermek számára, ahol új kapcsolatokban gyakorolhatja társas készségeit. Ugyanazokat a „gyenge kötéseket", *családon kívüli laza kapcsolatokat* biztosíthatja a gyermekek számára, amelyeket a társas tőkeelméletek kapcsán érvényesnek tekintettünk a felnőttekre. Az óvodán kívüli tevékenységek a társas kapcsolatok gyakorlóterén is túlmutatnak: *rendszerint hasonló nyelvi és viselkedési kódokra épülnek, mint az állami oktatás, ezért ugyanazokat a középosztálybeli jellemzőket támogatják, amelyek megfelelnek a társadalmi elvárásoknak*. Az „elismert" kódokat alkalmazó gyermek szociális kompetenciáját tekintve is hatékonyabb. A faktor a gyermek óvodán kívüli intézményes programja mellett a gyermek tévénézéssel töltött idejét is tartalmazza, negatív előjellel. Aszmann Anna (2003) a tévénézés legnagyobb kárát abban látja, hogy túl sok passzivitásra, magányosan eltöltött szabadidőre ítéli a gyermeket. *A nemzetközi kutatások a tévénézés hatásait számtalan tényezőtől teszik függővé, a társas fejlődésre kifejtett negatív hatása azonban bizonyítottan – a televíziós programok tartalmától függetlenül – a társas interakciók hiánya* (Kósa, 2004). A média a nevelésre is kifejti hatását, a posztmodern szociológusok Cyber Dada kifejezéssel illetik a televíziót, jelezve, hogy *bizonyos szocializációs funkciókat átvesz a szülőktől.*

5.6.3. A szociometriai értékelés és a családi háttértényezők közötti összefüggések

A szociometriai besorolás *pozitív*, *negatív* és *semleges* nevű változói azt fejezik ki, hogy a csoporttársak hány százaléka jelölte barátsággal, elutasítással vagy közömbösséggel a vizsgált gyermekhez való viszonyulását. Az alfejezetben előbb a pozitív kortársértékelés és a családi háttértényezők közötti kapcsolatokat vázoljuk, majd a negatív értékeléssel együttjáró ismérveket tárjuk fel. Mivel jellemzően semleges jelölést[86] csak két gyermek kapott, a dolgozatban nem elemezzük a közömbösnek ítélt gyermekek családi háttértényezőit. Magyarázó modellt az elutasítást kifejező negatív értékelésre állítottunk fel.

Összesen 138 olyan óvodás szerepel a mintánkban, akiről szociometriai felmérés is készült és a családi hátteréről is rendelkezünk adatokkal.

[86] Jellemzően semlegesnek nevezzük egy személy értékelését, ha a csoporttársak több, mint 50%-a semlegesnek jelölte.

Életkor szerint 20 gyermek a 3–4 éves, 24 gyermek a 4–5 éves, 93 gyermek az 5–7 éves korcsoportba tartozik, nemi megoszlás szerint 66 fiú, 72 lány. Mivel az eredmények nem függetlenek a gyermekek nemzeti hovatartozásától, indokoltnak tartjuk bemutatni ennek az almintának a megoszlását etnikumok szerint: 105 gyermek magyar, 24 gyermek roma származású (vélt nemzetiség), 9 óvodás – legalább egyik szülője ágán – román származású.

A korrelációs mátrix (40. táblázat) alapján a társak pozitív értékelése és a szülők társadalmi-gazdasági státuszát kifejező változók kapcsolata messzemenően nem képezi le a felnőtt társadalomban jellemző rendet: a státuszjelölő változók – az apa magas végzettsége, vállalkozó jellegű munkája, vezető pozíciója a munkahelyen és a család anyagi feltételeit kifejező faktor – mind negatívan korrelálnak a gyermek közkedveltségével, ezzel szemben a munkanélküliség pozitívan korrelál a gyermek csoportbeli népszerűségével. Tekintettel a romákkal kapcsolatos negatív sztereotípiák elterjedtségére régiónkban, az is meglepő, hogy a roma gyermekek sok pozitív értékelést kaptak[87]. Az eredmények ellentmondanak mindannak, amit a tőkeelméletek megalapoztak a különböző erőforrások átválthatóságáról, illetve együttjárásáról (Bourdieu, 2010a), a társadalmi tőke szocioökonómiai meghatározottságáról, a kapcsolatokat veszélyeztető tényezőkről és szociális erőforrásokról (Coleman, 1990).

Alaposabb elemzés alá vetve az adatbázist, megfigyeltük, hogy azokban a csoportokban, ahol a roma gyermekek többségben voltak, szinte kizárólag pozitívan értékelték egymást a csoporttársak, így az almintában szereplő 24 roma gyermekből 22 jellemzően pozitív értékelést kapott.[88] Ezzel egybehangzó eredményre jutunk akkor is, hogyha nem a *kapott*, hanem az *adott* jelöléseket vizsgáljuk meg: a roma gyermekek a magyar óvodásoknál jóval ritkábban illetik társaikat a „nem kedvelem” értékeléssel ($t(112)=3,080$, $p=0,003$). A jelenség arra hívja fel a figyelmet, hogy, a gyermekek társadalmi helyzete, kultúrája függvényében eltérhet az a mód, ahogyan egymást értékelik. Ugyanezt támasztja alá az óvodák szakértői rangsorolása és a szociometriai értékelés közötti korrelációs kapcsolat: a szülők státusza alapján „rangosabbnak” becsült óvodákban a gyermekek alacsonyabb pontozást értek el a népszerűségi dimenzióban. Az óvodákba a családok társadalmi-gazdasági helyzete szempontjából viszonylag homogén származású gyermekek járnak, különösen jellemző ez a szegény lakónegyedekben, ahol a szülőknek a szomszédsági környezetből való kiszakadásra nem

---

[87] A roma és a magyar gyermekek szociometriai értékelése között kétmintás *t*-próbával is jelentős különbséget mutattunk ki: a két csoport szignifikánsan eltért a pozitív értékelést kifejező változó mentén ($t(136)= -4,924$, $p=0,000$).

[88] Jellemzően pozitívnak nevezzük egy személy szociometriai értékelését, ha a csoporttársak több, mint fele kedveltnek jelölte. Az említett 22 roma gyermek átlagosan 74%-os pozitív értékelést kapott.

adottak a lehetőségek (Kertesi és Kézdi, 2008). Ennek értelmében az egymást értékelő gyermekek közt hasonló társadalmi háttérre számíthatunk.

Annak érdekében, hogy tisztább képet nyerjünk arról, hogy a roma kultúra vagy más, a romasággal együttjáró, de attól függetlenül is ható szocio-gazdasági tényezők állnak a különbségek mögött, egy részmintát képeztünk, amely csak olyan arányban tartalmaz roma gyermekeket, ahogy az a marosvásárhelyi populációra nézve részarányos[89]. A szociometriai almintánk (138 gyermek) 16%-a roma a vélt nemzetiség szerint[90], és 5%-a a szülő saját bevallása szerint. Ez az érték jelentősen eltér a Marosvásárhelyen élő romák arányától[91]. Részmintánkban, melyet nevezzünk $minta_3$-nak, bent hagytuk 2%-át (3 eset a 117-ből) azoknak a roma gyermekeknek, akiknek egyik szülője felvállaltan roma származású[92]. Az így képzett mintán a csoportbeli közkedveltség és a szocio-gazdasági mutatók közötti korrelációk java része meggyengült (40. táblázat), csak a munkanélküliség esetében maradt szignifikáns. Az alacsony réteghelyzettel a testvérek száma, illetve az, ha a gyermeknek meg kell osztania szobáját a testvérével – e két változónak az együttjárása a közkedveltséggel kapcsolódhat a társadalmi státuszhoz is, de érvényesülhet szocializációs jellege miatt is.

40. táblázat. ***A szociometriai értékelés és a családi háttértényezők közötti korrelációk***

Családi háttértényezők	Pozitív ért. n=138	Pozitív ért. n=117	Negatív ért. n=138	Negatív ért. *n=117
A vizsgált gyermek fiú	-0,255**	-0,235**	0,249**	0,257**
Az óvoda értékelése	-0,428**	-	0,248**	-
Roma nemzetiség	0,389**	-	-0,364**	-
Magyar nemzetiség	-0,218*	-	0,193*	-
Anya végzettsége	-0,258**	ns.	0,169*	ns.
Apa végzettsége	-0,273**	ns.	0,200*	ns.
Anyagi körülmények	-0,294**	ns.	0,228**	ns.
Apa vállalkozó	-0,225**	ns.	0,193*	ns.
Apa beosztott	0,179*	ns.		ns.
Apa vezető	-0,235**	ns.	0,169*	ns.

[89] A minta alakítása abból a feltevésből született, hogy a SES mutatók és a közkedveltség szokatlan, negatív kapcsolatához hozzájárulhatott a romák magas aránya a szociometriával mért adatbázisban.

[90] A minta nemzetiségi származás szerinti arányait azzal magyarázzuk, hogy a roma gyermekek szüleit személyesen kérdeztük a családi élet jellemzőiről, így nagyobb volt a válaszadási arány, mint online formában a magyarul olvasó szülőktől. A gyermekekkel is sikeresebben végeztük a szociometriai felmérést, mivel többször tértünk vissza az óvodába a szülőkkel való személyes találkozás érdekében.

[91] A marosvásárhelyi lakósok 2%-a roma saját bevallás alapján (2011-es népszámlálás, INS).

[92] A kiválasztásban random-módszerrel jártunk el.

Családi háttértényezők	Pozitív ért. n=138	Pozitív ért. n=117	Negatív ért. n=138	Negatív ért. *n=117
Munkanélküliek a háztartásban	0,307**	0,191*	-0,212*	ns.
Szobáját testvérrel osztja meg	0,270**	0,192*	-0,208*	ns.
Testvérek száma	0,253**	0,214**	-0,272**	-0,241**
Van testvére	ns.	ns.	ns.	-0,172*
Nagyobb testvér	0,236**	ns.	-0,217*	ns.
Lány testvér	0,241**	0,199*	-0,286**	-0,246**
Apa távol van	ns.	ns.	ns.	0,198*
Házastársi viták	ns.	ns.	0,239**	0,217*
El. gy. kognitív-emocionális fejlődésével	0,170*	0,194*	ns.	-0,212*
El. gy. fizikai fejlődésével	0,177*	ns.	-0,282**	-0,264**
El. társsal	0,237**	0,255**	-0,333**	-0,338**

*Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; n.s. nem szignifikáns. Rövidítések: El. =elégedettség, tev. =tevékenység, gy=gyermek, ért.= értékelés*

A korrelációk alapján a hátrányos helyzetű gyermekek véleményüket kevésbé differenciálják, egymást többnyire pozitívan értékelik, de különösen igaz ez a roma gyermekekre, akiknek nem csak peremhelyzetük, de sajátos szocializációjuk is hozzájárulhat ahhoz, ahogyan társaikról vélekednek. Az együttjárásra két magyarázatot találtunk. A sajátos kortársértékelés hasonló ahhoz a válaszstílushoz, amit az alacsonyabb társadalmi erőforrásokkal rendelkező szülőknél értünk tetten. Hoefstede (2001) dimenziói, melyek szerint az individualizmus mértékével csökken, a bizonytalansággal nő a beleegyező válaszadási stílus (ARS – agreement response style), valószínűleg a hasonló társadalmi réteghelyzetben élő gyermekekre is jellemzőek. A másik magyarázat a roma gyermekek szocializációjában keresendő. Forray Katalin és Hegedűs András (1998) a cigány családok nevelési stílusát gyermekcentrikusnak, melegnek és érzelemdúsnak véli, ahol a fegyelmezés szokványos eszközei, mint jutalmazás és büntetés nem jellemzőek, hanem mintakövetéssel tanulnak a gyermekek. A marosvásárhelyi roma családok nevelési körülményeinek pszichoszociális vonatkozásairól nincs sok ismeretünk, de amennyiben az előző sajátosságok a felmért cigányközösségekre is érvényesek, a negatív értékeléshez hozzá nem szoktatott gyermekek jó eséllyel maguk sem értékelnek negatívan. Ennek a kapcsolatnak az alapos feltárása izgalmas kutatási terület, de nem a dolgozatunk célja.

A részmintán (minta$_3$) a *közkedveltség* szempontjából jelentősnek mutatkozott a gyermek neme, valamint a testvérek neme és száma. A szülő házastársi elégedettsége, valamint a szülői elégedettsége gyermeke kognitív-érzelmi fejlődésével együttjárt a gyermek népszerűsége.

Elutasításban a fiúk jóval gyakrabban részesülnek[93], holott ők nem jelölték társaikat negatívabban, mint a lányok. A nemtetszést kifejező

[93] Lásd 5.4.1. alfejezetben a megküzdési mechanizmusok nemi eltéréseit.

válaszok azokkal a családi ismérvekkel is korrelálnak, amelyek a tetszést jelölő értékelésekkel is, de nyilván ellentétes előjellel. Kivételt képez a családban előforduló munkanélküliség, amely az elutasító értékeléssel nem korrelál. A részmintán ($minta_3$) jelentőssé vált a testvérre utaló dummy változó, azaz amennyiben van testvére a vizsgált óvodásnak, akkor jelentősen csökken a negatív értékelése a csoportársai részéről. Minden megvizsgált szociális kompetencia-mutató közül az elutasításra vonatkozó szociometriai változó az egyetlen, amelyet meghatároz az, ha egy gyermeknek nincs testvére. A testvérek szerepe más szociális kompetencia mutatók kapcsán is megmutatkozott, de többnyire a testvér neme, életkora vagy a testvérek száma[94] volt fontos, és nem értesültünk az egyedül nevelkedő gyermekek társas hátrányairól. A kortárscsoportban azonban, úgy tűnik, megmutatkozik az egyenrangú interakciók gyakorlásának hiánya: a társaik közt nehezen tudnak népszerűségre szert tenni.

Egy másik családszerkezeti tényező, ami csak a részmintán szignifikáns: az apa távolléte a családtól.[95] A férfi kimaradása a háztartásból, a viták gyakorisága és házastárssal való elégedettség alacsony mértéke olyan párkapcsolati és szülői hiányokra vall, amelyek feszültséget, érzelmi bizonytalanságot és megterhelést jelentenek mind az anya, mind a gyermekek számára.

Többszörös regresszióelemzéssel[96] mindkét szociometriai változóra megvizsgáltuk a lehetséges prediktív tényezőket, de a közkedveltséget kifejező változón alkalmazott regressziós modellen az autokorrelációt vizsgáló Durbin-Watson próba kifogást talált 1,5 alatti értékkel.

Az elutasítást kifejező szociometriai értékelésre a gyermek neme, a testvérek száma és az adatközlő szülőnek a társával való elégedettsége nyújt mintegy 19%-os magyarázatot (41. táblázat).

41. táblázat. ***A kortársak elutasítását magyarázó többváltozós lineáris regressziós modell***

	Beta	t	Szignifikancia	R^2
Társsal való elégedettség	-0,286	-3,209	0,002	0,191
A vizsgált gyermek fiú	0,232	2,625	0,010	
A vizsgált gyerek testvéreinek száma	-0,177	-1,999	0,048	

$F(1, 107) = 12{,}538$, $p= 0{,}001$

94 A testvérek száma azért sem volt mérvadó sok helyzetben, mert a roma családokban nagy gyermeklétszám jellemző, ezért a testvérek számára vonatkozó változó gyakran más társadalmi-gazdasági vonatkozásokat takart.

95 Az apa távollétére vonatkozó változó magába foglalja azt is, ha munka miatt van elutazva az apa, azt is, ha elváltak a szülők.

96 A regresszióelemzést a $minta_3$-n végzetük.

A modell szerint a szülőnek a társsal való elégedettsége a legerősebb protektív tényező arra nézve, hogy az óvodást ne rekesszék ki társai. Lányoknál kevésbé fordul elő, hogy negatív értékelést kapjanak a csoporttársaktól, és ha testvéreik is vannak, akkor még kevésbé esélyesek az elutasításra. A kortársakkal folytatott interakciók nagymértékben hasonlítanak a testvérekkel gyakorolt interakció-mintázatokhoz (Vajda, 2014; Schneider, 1993), ezért a testvérkapcsolatok speciális lehetőséget biztosítanak a horizontális, reciprok jellegű kapcsolatok gyakorlására. Somlai (1997) szerint a testvérkapcsolat változatos szociális viszony megélésére kínál lehetőséget: biztonságot, rivalizálást, frusztrációt. Bronfebrenner (1958) a testvérkapcsolatok előnyét abban látja, hogy a testvérek számával növekszik a szabályszerűség és csökken az individualizáció.

A modellben az óvodás nemén kívül tulajdonképpen két horizontális, egyenlőségi viszonyra utaló ismérvet találunk: a szülő és élettársa, az óvodás és testvére kapcsolatát. Az első modellt nyújt a partneri kapcsolatokhoz, a hatékony problémamegoldáshoz, a második gyakorlási terepet kínál ezekhez. A társsal való elégedettségnek, a házastársi és szülőtársi hatékony működés mellett,[97] a kiegyensúlyozott légkör a hozadéka, amely megtérül a gyermek szociális kompetenciájában.

Összefoglalva a szociometriai pozíciót magyarázó családi háttértényezőket, elmondható, hogy a változók viszonya a korrelációelemzés alapján kezdetben meglepő eredménnyel szolgált: az összes SES változó negatívan korrelált a kortársak kedvelésével, és pozitívan a társak visszautasításával. Az adatelemzés során egy sajátos beleegyező értékelési mintázatot figyeltünk meg, amely a szakirodalom szerint az alacsony réteghelyzetű egyénekre jellemző – ennek megfelelően az alacsony társadalmi-gazdasági státuszból származó gyermekek, és sajátosan a roma gyermekek is társaikat differenciálás nélkül, többnyire pozitívan értékelték. Az értékelési sajátosság a roma gyermekek szocializációs jellegzetességeiben is gyökerezhet, de ennek megállapításához nem rendelkezünk elég ismerettel a helyi roma közösségekről. Mivel a szociometriai mintánkban magas volt a roma gyermekek aránya, ezért a torzító hatást egy új alminta létrehozásával egyensúlyoztuk.

A regresszióelemzés a negatív szociometriai értékelés mentén felelt meg a feltételeknek. A modell az óvodás gyermek női neme mellett a családon belüli jó kapcsolati tapasztalatokat találja prediktívnek: a szülők jó kapcsolatát, valamint a testvérek számát. A testvérek neme és életkora szintén jelentős, bár nem magyarázóerejű. A szülők közötti kapcsolat egyensúlyára utal a társsal való elégedettség faktora, melynek komponensei mentén a házastársi szerep és a szülői szerep egyaránt fontosnak mutatkozik.

[97] Magába foglalja a nevelési feladatok megosztásával való elégedettséget is.

5.6.4. A szociális kompetencia és családi háttértényezők összefüggéseire vonatkozó eredmények összegzése és következtetések

Az 5.6. fejezet a szociális kompetencia mutatói és a családi háttérváltozók közötti kapcsolatokat, összefüggéseket tárta fel. Az első alfejezet a mikroszociális környezetnek a megküzdési mechanizmusokra kifejtett hatását vizsgálta. A második alfejezetben a gyermekek szociális kompetencia fejlettségét meghatározó családi háttértényezőket tártuk fel, a harmadik pontban pedig a szociometriai helyzet és a környezeti faktorok kapcsolatát kerestük.

Az érvényes regressziós modelleket a 42. táblázatban foglaljuk össze.

42. táblázat. *A szociális kompetencia családi háttértényezőit magyarázó regressziós modellek összesítése*

	SZK mutatók	Családi háttérváltozó	R^2
POZITV	**Segítségkérés**	Végzettség – apa Beosztott munkastátusz – anya	0,10
	Egyezkedés (pedagógus értékelése szerint)	A szülők életkora A gyermek életkora Betegség – anya Munkanélküliség – anya	0,082
	Egyezkedés (gyermek értékelése szerint)	A szülő életkora Munkanélküliség Társsal való elégedettség	0,084
	Segítségnyújtás társ-helyzetben	Végzettség – apa Fiútestvérek Felnőtt szobatárs	0,115
	A szociális kompetencia fejlettsége	A vizsgált gyermek fiú Párkapcsolati viták Munkanélküliség – anya Extracurriculáris tevékenység vs. TV Betegség csaladban	0,20
NEGATÍV	**Bántalmazás én-helyzetben**	Elégedettség a gy. érzelmi-kognitív fejlettségével A vizsgált gyermek fiú Beosztott – apa Kisebb lány testvérek	0,139
	Elkerülés társ-helyzetben	A vizsgált gyermek fiú Anyagi feltételek Nagyszülők a háztartásban A gyermek életkora	0,094
	Elutasítás kortársak részéről (szociometria)	Társsal való elégedettség A vizsgált gyermek fiú A vizsgált gyerek testvéreinek száma	0,191

Az összefoglalóban az eredményeket a családi háttértényezők mentén vázoljuk, ezáltal a környezeti hatások dinamikáját szeretnénk jobban kihangsúlyozni. Az ismérvek javarésze önállóan, kétváltozós regresszió-elemzésben nem tett eleget a feltételeknek, de mivel a kutatás célja inkább lehetséges kapcsolatok feltárása, mintsem ezek mélyremenő elemzése, a bemutatás során nem ragaszkodunk az ismérvek modellbe ágyazott bemutatására. Mindazonáltal szem előtt kell tartanunk, hogy a többszörös regressziós modellek alapján kimutatott befolyásoló tényezők inkább moderátor szerepet látnak el: adott rizikók mellett védőhatást fejtenek ki, azaz promotív funkciót látnak el, vagy sérülékenységi faktorként felerősítik más környezeti tényezők negatív hatását (Gutman és mtsai, 2003). Az összefüggések értelmezésében azt is figyelembe kell vennünk, hogy a kutatásban átlagpopulációt vizsgáltunk. Amennyiben egy jelentősnek mutatkozó környezeti faktor szerint sajátos mintát választanánk ki (például jómóduak és depriváltak), magasabb determinációs együtthatókra, illetve több változó önálló hatására számíthatnánk. A kutatás továbbfejlesztésére eredményeink jó alapot szolgáltatnak.

A szociális kompetencia mutatói és a családi háttértényezők közötti összefüggésekre vonatkozó eredmények a negyedik hipotézisünkre adtak választ:

H(4) A családi háttérváltozók jelentősen befolyásolják a szociális kompetencia fejlődését és sajátosságait óvodáskorban. Erőforrásnak bizonyultak a gazdasági-kulturális tényezők sorában a megfelelő anyagi körülmények, a szülők (az apa) képzettsége és a szülők munkaerő-piaci aktívitása. A szociális-érzelmi feltételek között a kiegyensúlyozott családi légkör, a szülők párkapcsolati elégedettsége, a gyermek érzelmi-kognitív fejlődésével való elégedettsége, az anya és a családtagok jó egészségi állapota, és bizonyos feltételek mellett a nagyszülőkkel való együttélés protektív hatását igazoltuk. A gyermek egyenrangú interakciókat testvérkapcsolatban és extracurriculáris tevékenységeken való részvétel során gyakorolhat, mindkettő a szociális kompetencia előnyére szolgál. A megnevezett faktorokban tapasztalt hiány/hiányosság kedvezőtlenül hat a gyermek szociális kompetenciájára. Kiemeljük azokat a változókat, amelyek prediktív ereje több szociális kompetencia mutató esetében igazolódott, ezek a munkanélküliség, a szülők közötti konfliktusok és a társsal való elégedetlenség, a családtagok krónikus betegsége. A felsorolt faktorok a pszichoszociális jóllétnek, az átfogó értelemben vett egészségnek az elemei.

A nevelésben kapott társas támogatottság, a vallási-spirituális elköteleződés, a felnőtteknek a barátokra és szabadtéri tevékenységre fordított szabadideje, a gyermek és a szülők közösen töltött ideje kapcsán csak részben teljesült feltételezésünk: a változók közötti lineáris kapcsolatot

kimutattunk, de magyarázóerejük nem volt igazolható a kutatási mintán. Coleman (1990) a baráti és szomszédsági viszonyok, illetve a vallásos közösségek kínálta kapcsolathálónak erős védő jelleget tulajdonított, ebből kiindulva a családon kívüli szociális erőforrások nagyobb hozzájárulására számítottunk. A szülő és a gyermek közösen töltött idejét kifejező változó nem a minőségi időre vonatkozott, csak az egymás közelségében való tevékenykedésre utalt.

A szülők foglalkozásának mutatói közül csak a beosztott munkakör vett részt regressziós modellben, holott a vállalkozói, vezetői pozíciók esetén számítottunk „karakteresebb" jelenlétre – ezek a változók több esetben is korreláltak a szociális kompetencia mutatóival, de nem bizonyultak determinánsnak. Érdemes mégis kiemelni a vállalkozó anya szerepét, ugyanis két megküzdési formával is szignifikánsan korrelált: a segítségkéréssel negatívan, a fizikai agresszióval pozitívan. A szülőnek a beosztott státuszban végzett munkája ezzel ellentétes módon hat ugyanerre a két megküzdésre, és prediktív jellege igazolt: pozitív hatással van a segítségkérésre, és negatív hatással a fizikai bántalmazásra. Mindkét esetben adaptív magatartást jelez előre, ugyanakkor jól felismerhetőek a munka jellege és a megküzdések közös vonásai: a kockázatvállalás, a konfrontálás hiánya. Ezek olyan jellemvonások, amelyek a vállalkozóra viszont jól illenek (Gergely, 2013; Csata, 2011). A vállalkozás és az agresszív megküzdés lineáris kapcsolatát azok a családi háttérváltozók indokolják, amelyek fokozott stresszkörülményekről és inadekvát megküzdési stratégiákról árulkodnak a vállalkozó szülő esetében[98].

Szintén a szocioökonómai változócsoport kapcsán szükséges megemlítenünk az anya és az apa munkahelyi státuszának összefüggéseit a szociális kompetencia mutatókkal. Az anya beosztott státusza a segítségkérésre nézve prediktív, az apa beosztott státusza az agresszív válaszreakciókat mérsékeli. Az eredmények egybehangzóak Kohn (1969) kritériumával, miszerint a munkavégző önállósága hétköznapi szinten is befolyásolja az önállóságát, kreatívitását. Míg Kohn (1969) és a rétegspecifikus elméletek képviselői a munkával kapcsolatos jellemzőket csak a férfiakra tartották érvényesnek – ezt nyilván indokolta a kor társadalmi-gazdasági rendszere –, kutatásunkban a nők munkavégzése kiemelkedően fontosnak mutatkozott a szociális készségek alakulására nézve: az anya vállalkozói és vezetői munkavégzése negatívan korrelált a gyermek segítségkérő magatartásával, az anya vezető státusza együttjárt az egyezkedő megküzdéssel, munkájának vállalkozó jellege pedig a fizikai

[98] A szülő vállalozó jellegű munkája és a megküzdések közötti viszonyokra példát találni az 5.6.1. fejezetben.

agresszióval. Ehhez képest az apának csak a vezető pozíciója volt jelentős az elkerülő megküzdéssel kapcsolatban, amellyel negatívan korrelált. Az anyának a munkahelyi aktivitása (hogy dolgozik vagy sem) szintén meghatározó volt több szociális kompetencia mutató esetében, mint a fizikai bántalmazás, az egyezkedő megküzdés, a szociális kompetencia fejlettsége. Ez a tény Parsons (2005) elméletére cáfol rá, aki úgy véli, hogy az anya expresszív, érzelmi feladatokat lát el, és az apa tölti be ezt az instrumentális szerepet, hogy a munkahelyén keresztül kapcsolatot képez a család és a társadalom között. A mai társadalmi viszonyok között az anya mindkét feladatot képes betölteni, sőt, az igazolódott be, hogy az anya inkativitása nem előnyös a gyermek társas fejlődése szempontjából, hosszú távon ugyanis az anya elszigetelődéséhez (Darvas és Tausz, 2006a), a saját kompetenciatudata meggyengüléséhez, az anyagiakkal kapcsolatos feszültségekhez vezethet. Míg a munkavégzéssel kapcsolatosan többnyire az anyák szerepe mutatkozott jelentősnek, addig az apák esetében az iskolázottság nyer nagyobb teret a társas készségekkel összefüggésben: determináns a segítségkérés és a segítségnyújtás esetében, és negatívan korrelál az elkerülő megküzdéssel társ-helyzetben. Zsolnai és munkatársai (2008) megvizsgálták a szülő végzettségének a kapcsolatát az óvodás gyermekeik proszociális és agresszív viselkedésével, mindkét szülő esetében gyenge korrelációt nyertek. Javaslatuk, hogy a szociális kompetencia esetében inkább a szülő társas készségeit vizsgáljuk.

Az apáknak nemcsak a végzettsége, hanem a gyermekkel együtt töltött ideje is több ízben fontosnak mutatkozik, bár közvetlen hatása nem igazolódott. Azok a gyermekek, akiknek édesapjuk a családtól távol él, vagy időszakosan távol van, illetve akikkel az otthon élő apa kevés időt tölt, kevésbé hatékonyak a szociális kompetencia szempontjából: jobban hajlanak az agresszióra, és csökken a segítőkészségük, a szociális kompetencia fejlettségük, a kortárscsoportbeli népszerűségük. Az apák jelenléte a családban és a gyermeknevelésben nemcsak a gyermek társas készségeivel vannak közvetlen kapcsolatban, hanem a házastársi funkciókon keresztül az anyák elégedettségével és kiegyensúlyozottságával, és nevelési hatékonyságával. A nőnemű válaszadók házastárssal való elégedettsége az egyezkedő problémamegoldáshoz pozitívan járul hozzá, illetve kevesebb negatív értékelésben részesülnek azok a gyermekek, akiknek szubjektív értékelése a házastársi és szülőtársi kapcsolatáról pozitív. A szülők közötti kiegyensúlyozott párkapcsolat a viták gyakoriságát kifejező változóban is körvonalazódik: a házastársak közötti konfliktusok negatívan befolyásolják a gyermek szociális kompetencia fejlettségét.

A testvérek kapcsán nyert eredményeik is változatosak. Az, hogy egy gyermeknek van testvére vagy nincs, csak egyetlen szociális kompetencia

mutató szempontjából lényeges, ez a szociometriai népszerűség. Érthető, hiszen a gyermek a testvérkapcsolatban egyenrangú viszonyt ápol, az ebben való gyakorlottság hiányát valószínűleg a kortárs érzékeli a legjobban. Míg a testvér létezésére vonatkozó változó csak együttjár, a testvérek száma ok-okozat összefüggésben van azzal, ha egy gyermeket elutasítanak a társak. Ha az óvodásnak több testvére van, csökken az esélye annak, hogy negatívan értékeljék a csoporttársak. A vártnál nagyobb szerepe van a testvér nemének a szociális kompetencia alakulásában. A lánytestvérrel rendelkező óvodás kevésbé alkalmaz agresszív megküzdést, a szociometriában ritkábban kap elutasító választ, sőt, a korrelációk alapján a segítségkéréssel is együttjár. Fiútestvér mellett a proszocialitás kevésbé alakul ki: az óvodás ritkábban nyújt segítséget pajtásának. Ezekben a kapcsolatokban a testvér modell-értéke körvonalazódik.

Korábbi fejezetekben (5.4.) igazoltuk a társas készségeknek a nemek szerinti különbségeit, érdekes azonban, hogy bizonyos szociális kompetencia mutatók genderspecifikus jellege még a családi háttértényezőkben is megmutatkozik. Ilyen például a segítségkérés, amellyel a gyermek neme, a gyermek testvérének a neme, az anya gazdasági aktivitása minden vonatkozásban korrelál, az anya beosztott státusza pedig prediktív. Hasonlóan a fizikai agresszió esetében, ahol a gyermek neme, testvérének a neme, az apa beosztott munkastátusza magyarázóerejű, az apa gyermekkel töltött ideje pedig korrelál; vagy a bajban levő társ elkerülését kifejező megküzdési változó esetében, ahol az apa végzettsége, az apa beosztott, illetve vezetői státusza fontos helyet foglal el a szignifikáns lineáris kapcsolatok sorában.

A gyermeket körülölelő családi kapcsolatok közül a nagyszülők befolyása is jelentősnek mutatkozott – az elkerülést magyarázó regressziós modellben negatív előjellel szerepel az a változó, amely a nagyszülők jelenlétére utal a háztartáson belül. A többgenerációs család hozadéka, hogy a gyermek nagyobb kohéziót tapasztal, többféle interakciónak része, szülei pedig nagyobb támaszban részesülnek a gyermeknevelésben (Harcsa, 2014). A kiterjesztett családok gyakran szegénységi kockázatnak vannak kitéve, modellünkben azonban a szociális kompetenciára csak az anyagi jólétre vonatkozó faktor mellett fejti ki pozitív hatását.

A gyermek időfelhasználására vonatkozó eredményeket azért tartjuk fontosnak külön megemlíteni, mert mindkét faktora olyan tevékenységeket tartalmazott, amiről azt gondolni, hogy pozitívan járul hozzá a gyermek társas kompetenciájához. Az egyik faktor az extracurriculáris tevékenységeket tartalmazta pozitív előjellel és a tévénézésre szánt időt negatív előjellel, a másik a gyermek szabadtéri játékát, testmozgását és más gyermekekkel való közös játékát. Az első prediktív a gyermeknek a szociális kompetencia fejlettségére nézve (SZKK-P), a második csak egyszer szerepel a

korreláló változók között, a szociális kompetencia szülői értékelésével (SZKK-Sz) kapcsolatban, amelyet a szubjektivitás magas gyanúja miatt elvetettünk. Indokolatlannak tartjuk azonban, hogy a gyermek játékos szabadtevékenysége ennyire háttérben marad. Az extracurriculáris tevékenységek egyik előnye, hogy a gyermek óvodán kívül is kortárscsoportba jár és interakciókat gyakorol, ez azonban a másik faktor esetében is megtörténik. A tévénézés káros hatását a társas fejlődésre magányos, passzív jellege miatt (Aszmann, 2003) mi is elismerjük. Úgy véljük azonban, hogy az extracurriculáris tevékenységeket tartalmazó faktor azzal a lényegi előnnyel is rendelkezik a szabadjátékhoz képest, hogy a jobbmódú, iskolázottabb szülők gyermekeire jellemző, szemben a másik időfelhasználási móddal, amely az alacsonyabb rétegek gyermekeinek sajátja, és az extracurriculáris tevékenység során szerzi meg a gyermek azt a középosztályra jellemző viselkedést és nyelvi kódot, ami alapján a pedagógus pozitívabban értékeli őt, megerősíti viselkedésében és ezáltal már óvodáskorban megvalósul az iskolai intézményesített okatatás által fenntartott társadalmi egyenlőtlenség, vagy szimbólikus erőszak, ahogy Bourdieu (2010b) nevezi. Úgy véljük tehát, hogy mivel a szociális kompetencia kérdőívet pedagógusok töltötték ki, náluk is érvényesült ebben az értelemben egy szubjektív szemlélet, ami a társadalmi „hatalom" értékeit hordozza. Mivel a szabadjáték különösen a roma gyermekekre volt jellemző, felmerül a kettős szocializáció problémaköre, amit nem célunk jelen dolgozatban kifejteni, de szemet hunyni sem afelett, hogy *a roma gyermekek nem rosszul, hanem másképp nevelkednek – és sajátos szocializációjuk összeegyeztetése az intézményesített oktatás normarendszerével társadalmi feladat.*

A roma gyermekek sajátos szocializációjának követésére hív meg az az eredmény is, amellyel egyáltalán nem számoltunk a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazásakor: hogy a roma gyermekek, és általában a peremhelyzetben élő gyermekek, de az alacsonyabb rétegek felnőtt tagjai is másképp értékelnek. Felnőttek esetében a szakirodalom is beszámol olyan eredményekről, ahol az alacsony státuszú személyek szubjektív válaszadása módosította az eredményeket. Ez a társadalmi réteg általában beleegyező stílust alkalmaz, szélsőséges válaszokat ad[99] (Vaerenbergh és Thomas, 2012), vagy a szociális kívánatosság miatt torzít (Nagy, 2013). A beleegyező válaszadási stílus a szülők szociális kompetencia értékelésében torzító eredményekhez vezetett, ezért a magyarázó modellt elvetettük. A gyermekek válaszaiban a segítségkérés, a segítségnyújtás és a szociometriai értékelés esetében értük tetten ezt a sajátos válaszadási stílust. Az első kettő esetében a társadalmi-gazdasági helyzetet ismertük fel az egysíkú értékelés

[99] A válaszadái stílusokaról bővebben lásd az 5.6.2. alfejezetet.

hátterében, a szociometria esetében azonban nem csak a szoocioökonómiai tényezőkkel, hanem a szocializáció romákra jellemző etnikai-kulturális sajátosságaival is (Forray és Hegedűs, 1998) magyarázzuk azt, hogy a megnevezett csoportokban a gyermekek többnyire pozitív értékelésben részesítették egymást.

Az előző eredmény visszamenőleg segít megfejteni azt a kérdést is, hogy a magukat egyezkedőnek vélő gyermekek miért részesültek több elutasításban csoporttársaik részéről[100]. A korrelációk alapján az egyezkedés a jobb szocioökonómiai státuszú családok gyermekeire jellemző – magyarázó modell alapján legalább az egyik szülő munkanélkülisége járul hozzá azokhoz a családi körülményekhez, amelyben már jelentősen csökken az egyezkedés alkalamzása. Ha a magasabb rétegek gyermekei egymást árnyaltabban értékelik, és gyakrabban illetik egymást negatív jelzéssel, míg a peremhelyzetű gyermekek egymást szinte kizárólag pozitívan értékelik, ez oda vezet, hogy a jó társadalmi-gazadasági helyzetű gyermekek, azaz az egyezkedést gyakrabban alkalmazó gyermekek negatívabb kortársértékelésben részesülnek. Az egyezkedés és a szociometria fura, kezdetben értelmezhetetlen kapcsolata mögött tehát szocio-demográfiai tényezők állnak. Az eredmény három kutatásmódszertani tanulságra hívja fel a figyelmet: (1) a szociometriának az általunk alkalmazott formája nem alkalmas arra, hogy a csoporton kívüli összehasonlításokat végezzünk vele, még standardizált változókkal sem, (2) a képességfelmérő vizsgálatok félreértelmezhető eredményekre vezethetnek, amennyiben nem mérjük fel a szocio-demográfiai sajátosságokat, (3) a felméréseket olyan válaszadási stílust ellenőrző módszerek kellene kísérjék, amelyek végigvezetik a kutatót az adatok kódolásán és értelmezésén a helyes következtetések érdekében. A sajátos értékelési módozatok fontos kutatásmódszertani kérdéseket vetnek fel és izgalmas, a gyermekkutatásokban még érintetlen témákra hívják fel a figyelmet.

A szociális kompetencia mutatóinak és a családi háttértényezőknek a kapcsolatai és összefüggései közül csak néhány különlegesebb eredmény szociológiai vonatkozására tértünk ki az összefoglalóban, de a feldolgozott adatok számtalan lehetőséget kínálnak további elemzésekhez és következtetésekhez.

---

[100] Az egyezkedés és a szociometriai értékelés viszonyáról bővebben lásd az 5.2.3. alfejezetet.

6. KÖVETKEZTETÉSEK ÖSSZEGZÉSE ÉS JAVASLATOK

Kutatásunk egy olyan területet vizsgál, amely az aktuális társadalmi kihívások közepette alapkompetenciának számít. A szociális kompetencia több mint egy iskolai, óvodai érvényesüléshez szükséges képesség – a társadalmi jóllét előfeltétele, nélkülözhetetlen a kapcsolatteremtéshez, felnőttkorban a munkavállaláshoz, a társadalmi mobilitáshoz. Az óvodáskorú gyermek pszichoszociális érésének következtében fokozottan érzékeny a szocializációs hatásokra. Jellemző rá, hogy a felnőttek által felállított rendet értékelés nélkül fogadja. Miközben fokozatosan leválik a primér kapcsolatról, önállóságra törekszik, kezdeményez, és egyre nyitottabbá válik a kortársakkal való interakcióra, illetve a családon kívüli szocializációs hatások befogadására. A család után az óvodának van a legnagyobb szerepe a kora gyermekkori szocializációban. Szerepét akkor tudja megfelelően ellátni, ha nemcsak a gyermeket, de azt a burkot is jól megismeri, amelyen keresztül a gyermek átveszi a társadalom rezgéseit. A dolgozat ebben a megismerésben vállalt részt és egyben közvetítő feladatot a gyermek, a szülő, az óvoda gyakorlati terepe és a tudomány között.

Ennek érdekében az elméleti felvezetésben és a kutatás bemutatásában ugyanazt a vezérfonalat követtük: előbb megismertük a szociális kompetencia összetevőit, majd ezek mentén megvizsgáltuk közelebbről a szociális kompetencia óvodásra jellemző életkori és nemi sajátosságait. Ezt követően az óvodás elsődleges szocializációs környezetét vettük szemügyre, a családban megtalálható erőforrásokat és a mikrokörnyezeti rizikófaktorokat térképeztük fel.

A kutatásban a szociális kompetencia integratív megközelítésére törekedtünk. Olyan mérőeszközöket választottunk, amelyekkel komplex módon vizsgálhattuk a szociális kompetencia egymást kiegészítő vetületeit: felmértük a gyermekek szociális kompetenciaszintjét, interperszonális megküzdési mechanizmusait és a kortárscsoporton belüli viszonyait. A gyermek társas készségeiről négy értékelőtől szereztünk tudomást: a gyermektől magától, a csoporttársától, a pedagógustól és a szülőtől. Két szocializációs színtérben követtük a társas viselkedését: otthon és az óvodában.

Az első kutatási problémafelvetésben a szociális kompetencia komplex értelmezését, kutatásának lehetőségét kerestük, ezért szociális kompetencia mutatói közötti kapcsolatra voltunk kíváncsiak. Ennek megfelelően *első hipotézisünk szoros együttjárást feltételezett a szociális kompetencia mutatói között.* A szociális kompetencia fejlettsége és a szociometriai csoporthelyzet között beigazolódott az együttjárás. A megküzdési formák esetében a segítségkérés, a segítségnyújtás és az egyezkedés mutatkozott célravezetőnek a szociális

kompetencia fejlettségével összhangban. A fizikai agressziót, érzelmi ventilációt és társ-helyzetben elkerülést alkalmazó gyermekeknél alacsonyabb szociális kompetenciaszintet mutattunk ki. A egyezkedés kapcsán ellentmondásba ütköztünk: miközben az egyezkedést alkalmazó gyermekek magas szinetet értek el a szociális kompetencia fejlettségében, a kortársak negatívan értékelték őket. A kezdetben érthetetlen kapcsolatot akkor sikerült megfejteni, amikor a szociális kompetencia mutatóit a szocio-demográfiai háttérrel összefüggésben is megvizsgáltuk, és kiderült, hogy a szociometriai eredményeket a roma gyermekek sajátos válaszadási stílusa módosította. A jobb társadalmi státuszú szülők gyermekei egymást változatosabban értékelték a pozitív – semleges - negatív skálán, ezért egymástól több negatív jelölést kaptak, mint a szegregált csoportban tanuló roma gyermekek, akik szinte minden társukat pozitívan jelölték. Mivel az egyezkedő megküzdés a jó gazdasági-kulturális feltételek közt szocializálódó gyermek jellemzője, akinek kortárs környezete változatosabban értékel, ezért első rálátásra az egyezkedést gyakran alkalmazó gyermek a kortársai szociometriai értékelése szempontjából negatív köntösben tűnt fel. Ezt az eredményt fölülbírálás nélkül elfogadni azonban hiba lett volna. Az eredmények olyan módszertani következtetésekre is rávezettek, amelyekre feltevéseinkben nem is vártunk: a szocio-demográfiai háttér vizsgálatával, valamint a válaszadási stílus felmérésével jelentős mérési hibákat előzhetünk meg.

A kutatás második nagy kérdésköre arra vonatkozott, hogy milyen szocio-demográfiai, mikroszociális tényezők járulnak hozzá a gyermekek szociális kompetenciájának fejlettségéhez.

Előbb a gyermek szocio-demográfiai jellemzőit vizsgáltuk életkora és neme alapján.

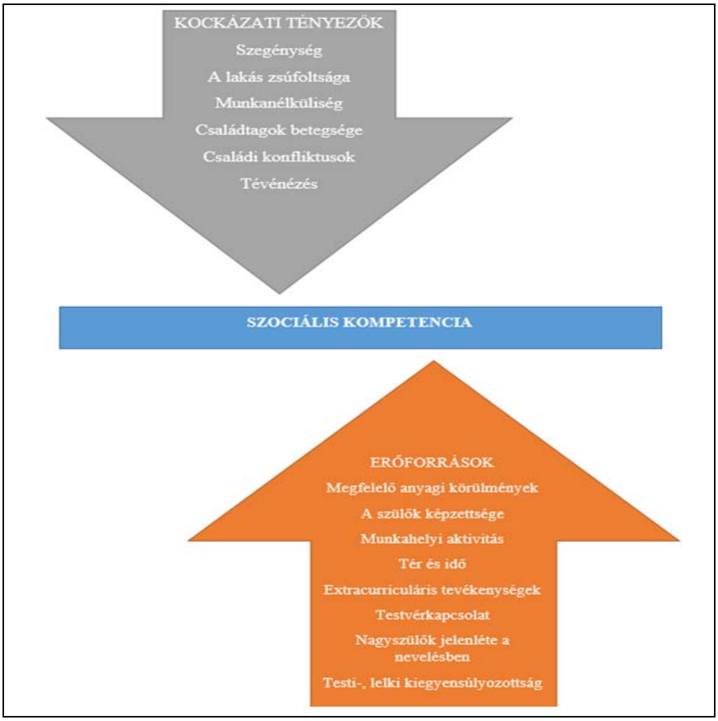
Az óvodáskorról szerzett szakirodalmi ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok alapján *azt feltételeztük, hogy a verbális képességeket igénylő, aktív problémamegoldó és proszociális megküzdéseket az 5–7 éves gyermekek alkalmazzák gyakrabban, míg a kontrollvesztéssel járó vagy a kevésbé önérvényesítő mechanizmusokat a kiscsoportosok. A felnőttel való interakciót kezdeményező megküzdés alkalmazására leginkább kis- és középcsoportban számítottunk*. Eredményeink igazolták, hogy a megküzdési mechanizmusok preferenciája az óvodás korszak alatt változik. Az érzelmi ventilálás és az elkerülés a kisebb gyermekekre jellemző, a nagyobbak inkább egyezkedést gyakorolnak, vagy ellenállnak. A segítségnyújtás és a fizikai bántalmazás tekintetében nincs jelentős különbség a korcsoportok között, alkalmazásuk nem életkorfüggő az óvodai korcsoportok szintjén. Mivel ez a két megküzdési forma az óvodáskori proszocialitás és antiszocialitás tengelyén a két ellentétes póluson helyezkednek el, jelentősebb életkori meghatározottságra számítottunk. Az eredmény azonban arra utal, hogy ezeket a viselkedési formákat más tényezők befolyásolják, mint a gyermek pszichoszociális fejlődése és az

interakciókban való gyakorlottsága. A többi megküzdési készségben nyomon követhető egy természetes változás az életkor előrehaladtával, amely a passzív és emóció-fókuszú stratégiáktól halad az aktív, megoldáscentrikus stratégiák irányába. Az a tény, hogy a különbségek csupán 1–2 év eltéréssel is szignifikánsak, fémjelzi, hogy az óvodáskor a társas készségek, képességek formálódásának kritikus szakasza, amikor a gyermek belső érési folyamatainak köszönhetően nagyon receptív a társas hatásokra.

Feltételeztük továbbá, hogy az általunk vizsgált szociális kompetencia mutatókban érvényesülnek a nemek közötti különbségek. A hipotézisre válaszképpen jelentős eltéréseket mutattunk ki az óvodás fiúk és lányok társas viselkedésében. A lányok többször folyamodnak segítségért, nagyobb segítőkészségről tanúskodnak, gyakrabban válaszolnak a társas frusztrációra érzelmi reakcióval és verbális ellenállással. Szembetűnő, hogy a szakirodalom által maladaptív megküzdésként számon tartott fizikai agresszió és az elkerülő megküzdés a fiúkra jellemző. Mindkét megküzdési forma alacsony szociális kompetenciaszinttel jár együtt, a bántalmazást alkalmazó gyermek pedig a kortársak részéről is negatív értékelést kap. Számtalan kutatás igazolja, hogy később, serdülőkorban, az iskolakerüléssel, a devianciákkal kapcsolatos problémák többnyire a fiúk kapcsán merülnek fel. Ez, eredményeinkkel összhangban, arra a következtetésre vezet, hogy a fiúk társas viselkedésében mutatkozó nehézségekre fokozottan és cselekvően oda kell figyelni már óvodáskorban, nem célravezető közömbösen legyinteni a „fiús" viselkedésre. Következtetésünk kiegészül Meichenbaumnak (2006) azzal a metaanalízis alapján megfogalmazott következtetésével, miszerint a lányoknál ugyan kevesebb viselkedészavar mutatkozik, különösen, ami az externalizáló magatartásproblémákat illeti, de az impulzív-agresszív serdülő lányoknál sokkal több környezeti kockázati faktort értek tetten, mint az agresszív fiúknál, tehát a lányok fokozottan érzékenyek a környezeti hatásokra.

Negyedik hipotézisünk a szociális kompetencia korai fejlődésének mikroszociális tényezőit családi erőforrásokban és kockázati tényezőkben ragadja meg. A családi háttértényezőknek több olyan materiális és nem materiális, objektív és szubjektív, gazdasági és szociális mutatóját vizsgáltuk, amelyek egymás hatását felerősítve vagy gyengítve komplex módon befolyásolják a szociális kompetenciát. A családi háttérváltozók közül a gazdasági-kulturális tényezők sorában a megfelelő anyagi körülmények, a szülők képzettsége és aktív munkaerőpiaci helyzete, a szociális-érzelmi feltételek közül a családi kohézió, a párkapcsolat kiegyensúlyozottsága pozitív kimenetelt eredményezett. A felsorolt körülmények hiánya – a szegénység, az alacsony végzettség, a munkanélküliség, a társ támaszának és mások segítségének a nélkülözése, a konfliktusok és életeseményi krízisek, a betegségek, az elégedetlenség – ezzel szemben kedvezőtlennek bizonyult a szociális kompetencia alakulására nézve.

A kutatás második kérdésére válaszolva a 27. ábrában összegezzük a választ a szociális kompetenciát meghatározó mikrokörnyezeti háttértényezőket illetően.



27. ábra: ***Kockázati tényezők és erőforrások a szociális kopmetencia fejlődésére nézve (Saját szerkesztés, Czeglédi Timea hasonló tematikájú ábrája ihlette (2012, 97))***

Bár a szakirodalom a legtöbbet a SES mutatók hatását vizsgálja a korai fejlődésre, a mintánkon nem igazolódott ezeknek elsőrendűsége, sőt, valamivel több szociális-érzelmi mutató volt jelen a magyarázó változók között. Ennek egyik oka, véleményünk szerint, éppen az, hogy a gyermek eredményességét ritkán vizsgálják ennyire komplex módon: a háttértényezők sokoldalú feltérképezésével és több értékelő nézőpontjának egyeztetésével, így kevés példát találunk a szakirodalomban a szocioökonómai és az egyéb háttértényezők „versenyeztetésére”.

Néhány összefüggés nem pozitív vagy negatív hatásról árulkodott, hanem a háttértényezők és szociális kompetencia sajátos viszonyáról. Kiemelnénk például a szülők foglalkozásának és a megküzdési formáknak az igen érdekes kapcsolatát, melyet kifejtünk az 5.6. alfejezet végén megfogalmazott következtetésekben. Itt csak példaként ismételjük az anya munkahelyi státuszának és a megküzdési formáknak a dinamikus viszonyát.: az anya vállalkozói, illetve vezetői státuszú munkavégzése

negatívan korrelált a gyermek segítségkérő magatartásával, továbbá az anya vezető pozíciója együttjárt az egyezkedő megküzdéssel, munkájának vállalkozó jellege pedig a fizikai agresszióval. Dinamikusnak nevezzük a kapcsolatot, mert értelmezésünk szerint az anya munkahelyi pozíciója összefügg saját megküzdési mechanizmusaival, és a gyermek megküzdésében tükröződik vissza. Ez, és az ehhez hasonló eredményeink nagyon sok más, a szülő karakterével, saját szociális kompetenciájával, konfliktuskezelésével, mentálhigiénéjével kapcsolatos újabb kérdést vet fel, ezeknek a kapcsolatoknak a feltérképezése azonban nem a jelen kutatás tárgya, létjogosultságukat szakirodalmi utalásokkal erősítettük meg. A kapcsolatok kibontása a jövőben mind egy-egy külön kutatásnak ad teret, és óhatatlanul követeli módszertanában és értelmezési szemléletében az interdiszciplinaritást.

A kutatás a feltételezett összefüggéseken túlmenően más kapcsolatokat is feltárt. Ilyen a különböző társadalmi rétegek válaszadási stílusáról nyert eredmény (lásd a roma gyermeknek a megküzdési kérdőívre, valamint a szociometriára adott válaszstílusa). A kutatás egyik legnagyobb nyeresége abból származik, hogy a szociális kompetencia mutatóit több módszerrel és több értékelő szempontjából tártuk fel, így fény derülhetett értékelési torzításokra, melyek arra a veszélyre hívják fel a figyelmünket, hogy a viselkedésre vonatkozó változók szocio-demográfiai összefüggések nélküli vizsgálata félreértelmezésre adhat okot. Ez az eredmény is azt a posztmodern szociológiai elvet támogatja, miszerint többszempontúság nélkül megvalósíthatatlan a korszerű kutatás.

Az eredmények alapján javaslatainkat három kritérium mentén fogalmazzuk meg: módszertani tanulságok, kutatási témák, valamint az alkalmazás és prevenciós lehetőségek mentén.

A kutatás számos módszertani tanulságra hívta fel a figyelmet. A több szempontú értékelésnek és a szocio-demográfiai háttér vizsgálatának köszönhetően több olyan mérési hibát észleltünk, amelyre egyetlen képességmérő kérdőív különálló alkalmazása alapján sem lett volna lehetőség felfigyelni. Ennek tapasztalata alapján úgy véljük, hogy nagyon fontos lenne a pszichopedagógiai kutatásokat is kiegészíteni néhány társadalmi szemponttal. Egyúttal szeretnénk hangsúlyozni az interdiszciplinaritás szükségességét úgy a gyermek fejlődésének, kompetenciáinak kutatásában, mint a társadalmi problémafelvetésben. A szociológus kutató, a gyakorló óvónő, a pedagógusképző tanár és a terápiás képzéssel rendelkező szakember szemüvegein keresztül elengedhetetlennek véljük a tudományok közötti párbeszédet.

A kutatásban a válaszadási torzítások kiszűrésére javasoljuk a válaszadási stílus mérését is, különösen a skálával mérő módszerek esetében. Megoldást kér ugyanakkor azoknak az alacsony iskolázottsággal rendelkező értékelőknek a kérdezése, akiknek írási-olvasási nehézségeik vannak, vagy

más fogalmakban gondolkoznak, mint az a kategória – általában a középosztály – akinek a „nyelvén” megfogalmazzuk a kérdőíveket. Ennél fogva a társadalmi egyenlőtlenség már az adatfelvétel pillanatában befolyásolja az eredményeket. Azoknak a gyermekeknek az esetében, akiknek szocializációjuk különbözik az intézményesített oktatásban megvalósuló szocializációs törekvésektől, kiemelten fontos lenne kiegészíteni a kutatást minőségi elemzéssel, elsősorban megfigyeléssel. Ezt igazolja a roma gyermekek sajátos szociometriai értékelési módja, amelynek vizsgálatára mindenképp szeretnénk visszatérni.

A használt mérési eszközök a dolgozatban bemutatott feldolgozási módoknál többet is kínálnak:

- A Szociális Kompetencia Kérdőív és a családi tényezők összefüggését érdemes lenne megvizsgálni a három különböző szociális kompetencia fejlettségi kategóriára bontva. A nagyon jó és a nagyon gyenge társas kompetenciával rendelkező gyermekek ekülönülésében új szempontokra találhatnánk ezáltal. Egy másik megközelítési módot a mintaválasztás kínál: a családi mutatók erősebb magyarázatokat ígérnek, ha egy-egy változó mentén a szélsőséges kategóriákat hasonlítjuk össze.
- Az óvodáskori megküzdési formák vizsgálata kapcsán javasoljuk egyrészt egy több itemes kérdőív kialakítását, amellyel statisztikailag jobban használható magas mérési skálákat lehetne létrehozni, így árnyaltabban lehetne megragadni az összefüggéseket. Több kérdés esetén a kérdőív egy tipológia megalkotására is alkalmas lenne, de ehhez már inkább a teszt követelményeinek kellene megfeleljen a kérdéssorozat. Szintén a megküzdési mechanizmusok feldolgozásának bővítésére javasoljuk a klaszterek mentén csoportosított változókkal is megvizsgálni az összefüggéseket a családi háttérrel.
- A szociometria alkalmazása kutatásunkban csak részben volt sikeres, úgy gondoljuk, hogy ennek a mérési módnak az óvodai korosztályra való kifejlesztésén még dolgozni lehet és érdemes.

A kutatásban rengeteg kapcsolatot, össszefüggést tártunk fel, ami *a kutatás folytatásához és új kutatások kezdeményezéséhez* nagyon sok jó ötlettel és kiindulási alappal szolgál. Rögtön az eredményekből kiindulva hasznos lenne az összefüggéseket nemekre bontva megvizsgálni és a gender-kutatások irányába terelni a kutatásnak egy ágát. Az adatfeldolgozást mindenképp folytatni szükséges úgy is, hogy a regresszióelemzés során bizonyos háttérváltozókat kontroll alatt tartunk. Felkeltette az érdeklődésünket az értékelési sajátosságok összefüggése a réteghelyzettel – kutatása gyermekeknél innovatív terület. A réteghelyzet szempontját kissé korszerűtlennek véljük – bár a kutatás feltáró jellege nem kívánt árnyaltabb elemzést első lépésben, szükségesnek látjuk a családi életmódot és életstílust

komplexebb kritériumok alapján elemezni és értelmezni, mint például Utasi (1984) teszi azt, amikor bizonyos csoportoknak a művelődéshez való viszonyát elemzi.

Legnagyobb eredményt a kutatás longitudinális folytatása ígér, amelyhez az adatbázisunknak minden adottsága megvan. A szociális kompetencia felmérésével párhuzamosan a gyermekek érzelmi kompetenciájáról is készítettünk felmérést, az adatok azonban még nem kerültek feldolgozásra, a szocioemocionális képességek együttes vizsgálata a kutatás folytatásának szintén egy lehetséges iránya. Hasonlóan feldolgozásra várnak a résztvevői megfigyeléssel gyűjtött adatok. A kutatás folytatásának többirányú lehetősége arra hívja fel a figyelmet, hogy a vizsgálódásokat nem célszerű individuálisan folytatni. Az adatbázisban rejlő lehetőségek, illetve a feltárt kapcsolatokban csirázó új témák egy egész kutatócsoportnak munkát kínálnak. Ígéretes távlatnak mutatkozik meghívni és kiképezni erre az óvó- és tanítóképzős hallgatókat, akik kutatói tapasztalatukat a gyakorlatban is alkalmaznák a jövőben.

Kutatásunk eddigi eredményei sok *alkalmazási területet és prevenciós lehetőséget* mutatnak fel. Kutatásunk távlati célja tulajdonképpen egy olyan megelőzési terv készítése, amely számol a gyermekek társadalmi kontextusával. Albert-Lőrincz (2012) szerint az adaptációs nehézségek kialakulásának megelőzését abban a fázisban kellene végezni, amikor a magatartás szintjén még nincsenek tünetek, ezért az óvodai fejlesztést igencsak indokoltnak véljük. A megelőzés általa javasolt pilléreit lényegesnek tartjuk: megváltoztatni a környezetet és erősíteni az egyén problémamegoldó képességét, biztosítani az erőforrásokat hosszú távon. A prevenciót három szinten lehet megvalósítani: családi szinten, az óvodai gyakorlatban, illetve közvetett módon, hosszútávú célokkal a pedagógusképzésben. Dóczi-Vámos (2016) az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére kialakított programok metaelemzése során azt a tanulságot fogalmazta meg, hogy a prevenció akkor hatékony, ha több szinten beavatkozik, és tekintettel van az iskola és a többi mikrokörnyezet kölcsönhatására. Bár az általa vizsgált beavatkozások témája és célzott korosztálya valamelyest eltérő, mégis számunkra is használható szempontokat összegez a meta-analízis: az iskola-alapú beavatkozásban a pedagógusok és a szülők bekapcsolódása egyaránt fontos, ezért bármely beavatkozást környezet- és helyzetfeltárással ajánlott kezdeni, a rizikótényezők és a védőfaktorok azonosításával, és tekintettel kell lenni az iskola elköteleződésére, erőforrásaira, a család bevonásának lehetőségére is. Azok az indirekt beavatkozási formák, amelyeket az metaelemzésben összegzett programok alkalmaztak, tulajdonképpen megegyeznek a társas készségek fejlesztésének módszereivel is, ezek: a gyerek-pedagógus kapcsolat javítása, az osztályközösségek formálása, az önbizalom és az önbecsülés megerősítése,

kooperatív módszerek alkalmazása, a kísérletező tanulás megvalósítása tanórákon, az érzékszervek integrálására alapozó tapasztalati tanulás. Dóczi-Vámos és munkatársai (2015) kihangsúlyozzák annak a fontosságát, hogy a beavatkozások annak a társadalmi csoportnak a sajátosságaira legyenek szabva, amelynek a gyermek a szülei által tagja. Családi szinten Mollenhauer (2003) szerint leginkább az alacsonyabb társadalmi rétegekhez tartozó anyák „szocializálhatók" hatékonyan a nekik szánt képzések útján. Ez megegyezik azzal a kulturális reprodukcióelméletre felállított alternatívával (DiMaggio, 1998; De Graaf, De GRaaf és Kraaykamp, 2000; Blaskó, 2002), amely szerint az alacsonyabb státuszú egyének a hozzáférhető kulturális erőforrásokat nagyobb haszonnal megtérítik, mint azok, akik családi úton „öröklik" azokat. Mindezek értelmében érdemes olyan fejlesztőprogramok kidolgozásán munkálkodni, amelyek a gyermek környezetét is megcélozzák, ugyanakkor a származási csoportjának megfelelő nyelvi kódon szól a gyermekhez és szüleihez, és olyan attitűdöket, tudást és készségeket nyújt, amelyek által lehetősége nyílik a felzárkózásra, beilleszkedésre.

Egyetértésben Mészáros (2014, 60.) véleményével – miszerint a magyar pedagógiai gondolkodás „pszichológiával telített", az egyén pszichés jellegzetességeit részesíti előnyben, és elhanyagolja a gyermeknek a társadalmi kontextusba helyezését mind a szakirodalomban, mind a pedagógiai módszerek kiválasztásában –, fontosnak tartjuk a szociológiai ismeretek beépítését pedagógusképzésbe. A gyermekek mikrokörnyezetének, és annak szélesebb körű társadalmi meghatározottságának az ismerete körültekintő döntésekhez segítené hozzá a pedagógusokat a preventív vagy intervenciós jellegű beavatkozásokban, de a gyermekek problémáinak, az ezekhez kapcsolódó tanítási és fegyelmezési kérdésekben is tájékozódást nyújtana. Az óvodák, iskolák intézményi szintjén elsősorban gazdag gyermek- és társadalomismerettel, pedagógiai jógyakorlatokkal rendelkező pedagógusokra van szükség, és olyan neveléspolitikára, amely nem rövidíti meg az egyik szocializációs típusú gyermeket a másik javára.

„A gyermekkor annyiban speciális szakasza az emberi életnek, hogy egy gyermeknek nincs ideje kivárni a feltételek javulását, neki a számára adott körülmények között kell(ene) egészségesen fejlődnie, a korának megfelelő érzelmi, értelmi és szociális érettséget elérnie." A rossz életkörülmények között felnövekvő gyermekek azonban „gyakran olyan tartós hátrányokat szenvednek el, melyek alapvetően meghatározzák és behatárolják későbbi lehetőségeiket is" (Darvas és Tausz, 2005, 778).

7. A KUTATÁS EREDETISÉGE ÉS KORLÁTAI

A kutatás eredetisége elsősorban a *témaválasztásban* ragadható meg. A szociális kompetencia kutatása magyar és román nyelvterületen 2-3 kutatóra és kutatócsoportjára korlátozódik, a társas készségek és a családi háttértényezők összefüggéseinek szociológiai vonatkozású kutatása pedig aligha ismert, különösen Erdélyben. A gyermek képességeinek és a társadalmi háttér kapcsolatát leggyakrabban az iskolai teljesítmény és a SES mutatók viszonylatában kutatják. Magyarországon több vizsgálat foglalkozik a gyermek személyiségfejlődése és bizonyos környezeti feltételek kapcsolatával, például a gyermekszegénység, az etnicitás, az egészségmagatartás szempontjából. A kompetencia-kutatások esetében a szülő végzettségét bevett gyakorlat követni, láttunk erre példát a szociális kompetencia kutatásában is (Zsolnai és mtsai, 2008), de a kutatók következtetése az volt, hogy a társas készségekre nézve nem a szülő képzettsége a legrelevánsabb háttérjellemző. Mindazonáltal a gyermekek társadalmi hátterének komplex feltérképezésére a szociális kompetencia-fejlődésének vonatkozásában nem találtunk példát. Kutatásunk a materiális és objektív mutatók mellett a családi háttér pszichoszociális mutatóit is vizsgálja, és együttes hatásukat többváltozós regresszióval elemzi.

Az óvodás gyermek ritkán célcsoportja a szociológiai kutatásoknak. A felmérés időigényes, a gyermekeknek és családjaiknak megközelítése rengeteg szervezési feladattal jár, a tanfelügyelőség, az igazgatóság, az óvónő, a szülők mind kaput kell, hogy nyissanak ahhoz, hogy a kutatás megvalósulhasson. Az adatfelvétel a gyermekekkel írás-olvasási készségei hiányában csak személyesen történhet, amit továbbá akadályoz a gyermekek instabil óvodai jelenléte. Mindössze 536 gyermekről sikerült felhasználható adatot gyűjtenünk, ebből 360 esetben a gyermekkel is beszélgettünk, és 309 esetben a szülő a Családi háttértényezők kérdőívre is válaszolt. *A saját adatbázis létrehozását* a megnevezett „nehezített" körülmények között a kutatás egyedi sikerének véljük. Reméljük, hogy az ismérvek változatosságában gazdag adatbázis még sokféle módon feldolgozásra kerül. Mivel a szülőket személyesen, szülői értekezleteken értük el, sok esetben megajándékoztak bizalmukkal, elérhetőségeiket rendelkezésünkre bocsátották, ez pedig a kutatás longitudinális folytatására kínál lehetőséget.

A kutatás módszertana több szempontból komplexnek mondható: összetett a vizsgált komponensek sokféleségéből adódóan, árnyalt az értékelési

nézőpontok változatossága miatt, és gazdag a statisztikai feldolgozása. A szociális kompetencia szerteágazó komponenseit három mutatóban fejeztük ki, három különböző módszert, eszközt alkalmaztunk és megvizsgáltuk az eredmények közötti összefüggéseket is.

A Megküzdési kérdőívet először alkalmaztuk erdélyi populáción, előzetesen Magyarországon és Olaszországban készítettek felméréseket a kérdőívvel (Zsolnai és mtsai, 2008). Alkalmazásában próbáltunk maximálisan igazodni az elődeink mérési eljárásaihoz az eredmények összehasonlíthatósága érdekében. Az eredmények összevetése akár kulturközi értelmezésekre is lehetőséget ad, de a dolgozatban ebben nem mélyültünk el, csupán megneveztük a hasonló vagy eltérő eredményeket. A kérdőív korábbi felhasználóihoz képest eredeti módon csoportosítottuk a megküzdési mechanizmusokat a klaszteranalízis segítségével. Az így keletkezett kategóriák a megküzdések közös jellemzői nyomán segítettek az adatok értelmezésében. A kialakított klaszterek az adatok mennyiségének csökkentésével kecsegtettek, de mivel a cél az összes lehetséges kapcsolat feltárása volt, nem lett volna előnyös információt veszíteni, ezért a megküzdési mechanizmusokat külön elemeztük. A szerteágazó, figyelmet próbáló elemzés így azonban a dolgozat egyik korlátjává vált: a hét féle megküzdés két külön helyzete két értékelő szemszögéből nehezen követhető. A jövőben mindenképp hasznos lenne az összefüggéselemzéseket a klaszterekkel is elvégezni, és összehasonlítani az eredményeket a kutatásban kidolgozott részletekkel.

A Szociális Kompetencia Kérdőívet kolozsvári szakemberek dolgozták ki román nyelvre, ennek adaptálását kutatásunk keretében végeztük el. A kérdőív román nyelven korábban is számos romániai óvodában és pszichopedagógiai kabinetben a szakemberek rendelkezésére állt, de használhatóságát korlátozta, hogy magyar fordításban nem volt elérhető. A kérdőívnek mind a hat változatát (a szülő és a pedagógus kérdőíve három korcsoportra) lefordítottuk az adaptációs eljárásnak megfelelően[1] és visszajuttattuk a kérdőív készítőinek, akiknek gondjuk lesz hasznosítani a mérőeszközt a pszichopedagógiai hálózatban. Az anyanyelvű mérőeszköz adaptálása a kutatómunkánk egyik gyakorlati haszna. A kérdőíves módszernek amúgy is egyik korlátja, hogy az alacsonyan képzett szülők, akik nem az iskola nyelvi kódjait használják, nehezen értik meg a kérdőívek tipikusan a középosztálynak megfogalmazott kérdéseit – ezt tapasztaltuk a személyes adatfelvétel során. Az anyanyelven használható mérőeszköz hiánya csak fokozza a félreértések, mérési hibák lehetőségét.

[1] Az adaptációs folyamatról bővebben lásd a 4.5.2. alfejezetet.

A szociometria eddigi, óvodásokra alkalmazott változatát enyhén módosítottuk, ezért pilot vizsgálatban ellenőriztük hatékonyságát. Az általunk használt szociometria azonban nemcsak a kivitelezésben volt egyedi, hanem a feldolgozásában is új metódusokkal próbálkoztunk. A szociometriával nyert eredményeket ezért óvatosan kezeljük. Újszerűsége a következő pontokban foglalható össze:

- Mivel az óvodai csoportokban a hiányzások miatt nem lehetett elérni, hogy a gyermekek teljes létszámban válaszoljanak a szociometriai kérdésekre, a jelölések százalékos arányait használtuk fel adatként;
- A szociometriai eredményeket nem egy-egy csoportra értelmeztük, hanem a csoportbeli közkedveltség arányait a teljes mintán egyénekre számoltuk ki;
- Nemcsak a népszerűség mértékét, hanem az értékelések szórását is vizsgáltuk, ami választ ad arra, hogy egy gyermekre adott értékelések (például a negatív jelölések) mennyire koherensek;
- A gyermek szociometriai státusza mellett megvizsgáljuk, hogy a felmért gyermekek társaik értékelésében mutatnak-e sajátos mintázatot.

Összegezve a szociális kompetencia mérésére alkalmazott módszertani tapasztalatokat, a kutatás egyik legnagyobb módszertani nyereségének könyveljük el, hogy a társas készségek mérésére három olyan módszert próbáltunk ki, amelyek még nem voltak ismertek az erdélyi magyar szakmai közösség számára – legalábbis nem az alkalmazás szintjén –, és nem készültek még vizsgálatok általuk a romániai óvodás, vagy az erdélyi magyar óvodás gyermekek populációján.

A kutatás módszertanában újításra törekedtünk abban is, hogy a korszerű kutatási igényeknek megfelelően *több nézőpontból vizsgáljuk meg a mutatókat*, és hogy a gyermeket is megkérdezzük álláspontjáról. A kutatásban részt vett a vizsgált gyermek maga, a vizsgált gyermek csoporttársa, szülője és pedagógusa. Az adatok feldolgozásában és az eredmények megfogalmazásában kihívás volt a nézőpontokat összeegyeztetni, de több helyzetben beigazolódott a szempontváltás szükségessége: mérési hibák, torzító válaszadási stílusok így kerülhettek napvilágra, illetve voltak olyan változók is, amelyek esetében alkalmasabb volt az egyik értékelő válaszait figyelembe venni, mint a másikét. Ilyen volt például a segítségkérő társas megküzdés, amelyre a gyermek válaszai mentén több kapcsolatot mutattunk ki a háttértényezőkkel, de a fizikai bántalmazás esetében már a pedagógus válasza ígért árnyaltabb képet.

A családi háttértényezőket szintén átfogóan próbáltuk megragadni és a családi körülmények több vetületéről szereztünk tudomást. A kérdőív mentén készült adatbázis rengeteg jól használható információt tartalmaz, a korlátja

azonban maga a kérdőív hossza volt. Erőfeszítést kért a szülő részéről, de a kutató részéről is, különösen a személyes adatfelvétel lebonyolításához, amennyiben szükség volt erre. A jelen kutatás tanulságaival egy következő kutatásban sokkal rövidebb kérdőívet állítanánk össze, de az adatok feldolgozása előtt nem tudtuk eldönteni, hogy mely kérdésekről érdemes lemondani. Mivel nem volt példa hasonló kutatásra, amelyben kimondottan a szociális kompetencia fejlődése szempontjából vizsgálták volna a családi háttértényezőket, a saját kutatásunkra várt a feladat, hogy kiemeljük a lényegesnek tűnő változókat. Vizsgálatunknak éppen ez volt az egyik célja, hogy az eredmények alapján kiindulási pontot nyújtsunk további szociális kompetencia kutatásokhoz.

A változatos eszközök és a nézőpontok ellenére a kutatásnak hiányossága, hogy *nem egészült ki kvalitatív elemzéssel*. A megfigyelés módszerével is készült adatfelvétel hat óvodai csoportban, de az adatok feldolgozására nem került sor. A minőségi elemzés hiányában, a dolgozatban éppen maga a gyermek személye és a saját megérlelt óvónői tapasztalat marad háttérben, de reméljük, hogy a továbbiakban sikerül kiegészíteni a kutatást ezzel a „legfinomabb" részlettel.

Az eredmények számtalan új kapcsolatot tártak fel, amelyek egyenként egy-egy kutatást érdemelnek. A dolgozatnak egyrészt hiányossága, hogy ezeknek csak felületes értelmezésébe bocsátkoztunk, másrészt éppen az terheli meg a dolgozatot, hogy nagyon sok részletből igyekszünk egy összefüggésektől hemzsegő, de átlátható összképet létrehozni. Nevezzük inkább össztérképnek – úgy véljük, hogy az eredmények feldolgozásának ezen a pontján csak részben sikerült egységessé tennünk. További munkát igényel felülnézetből kiemelni a lényeget, ugyanakkor jó szintézisét végezni a hálóba szövődő összefüggéseknek, valamint a gyakorlatban alkalmazni a tanulságokat. Mivel a dolgozat fő célja nem egyetlen általánosan levonható következtetés, hanem éppen az új kapcsolatokban rejlő lehetőségek feltárása volt, úgy véljük, hogy a kutatás révbe ért: számtalan távlatot nyit újabb kutatásoknak és a differenciált fejlesztésnek. Ennek pedig határt nem szabhat más, mint a kreativitás és az idő végessége.

8. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A dolgozat sok személy együttműködésének, türelmének és jó szándékának az eredménye. Nem elhanyagolható azoknak az intézményeknek a támogatása sem, akik körülményeket, anyagi és humán erőforrásokat szolgáltattak a kutatás megvalósulásához.

Tanulmányaimnak a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szociológia Doktori Iskolája biztosított lehetőséget, köszönöm minden alkalmazottjának a felelősséggel végzett munkáját. Kiemelt köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. Prof. Albert-Lőrincz Enikőnek, hogy vállalta és türelemmel irányította munkámat. Szakmai tanácsai mellett a biztató jelenléte nyújtott motivációt. Köszönöm az észrevételeit és javaslatait mentoraimnak, Dr. Kádár Annamáriának, Dr. Veres Valérnak és Dr. Dégi-László Csabának, akinek a útbaigazításával rátaláltam a szociális kompetencia fejlettségét vizsgáló hazai mérőeszközre és az azt kidolgozó szakemberekre.

Külön köszönettel tartozom Dr. Csata Zsombornak, aki a kutatás folyamatát magas szakértői igényességgel és baráti kitartással kísérte végig. A szerteágazó szakmai tanácsoktól, a bátorításig nélkülözhetetlen segítséget kaptam tőle.

Köszönöm a befogadását azoknak az egyetemi tanároknak és intézményeiknek, akik és amelyek által a magyarországi ösztöndíjas tanulmányaim megvalósulhattak. Dr. Prof. Zsolnai Anikó a Szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola doktori szemináriumaiba engedett betekintést nyerni, és hozzáférést biztosított az általa alkalmazott mérőeszközökhöz, részletesen tájékoztatott felhasználási módjukról. Tanácsokat adott, útba igazított a szakirodalomkeresésben, konferenciákra, szakmai napokra hívott meg – mindebből sokat tanulhattam, hálásan köszönöm. Dr. Prof. Vámos Ágnesnek, az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar tanszékvezetőjének, szintén sokat köszönhetek, nagyon sok hasznos óra látogatását tette lehetővé a doktori iskola kereteiben, és olyan szakmai kapcsolatokba avatott be, amelyek nemcsak a dolgozat megírásához, de a kutatás további perspektíváihoz is támpontokat kínálnak. A szegedi és a budapesti tanulmányutakért köszönettel tartozom a Magyar Tudományos Akadémiának, hogy a Domus ösztöndíjjal többszörösen támogatta a külföldi tapasztalatszerzést.

A dolgozat megírásában anyagi támogatást nyújtott a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (2007–2013) az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a POSDRU/159/1.5/S/132400 – *Sikeres*

fiatal kutatók – a nemzetközi és interdiszciplináris szakmai fejlődés kontextusában című projektje által. A kutatás anyagi erőforrásainak a kiegészítéséhez a Magyar Köztársaság Nemzeti Erőforrás Minisztériuma és a Balassi Intézet Soós Kálmán Ösztöndíja járult hozzá.

A képzési kereteken kívül további személyek támogatását szeretném méltatni.

Köszönöm Dr. Kállay Évának a jó tanácsait, valamint azt, hogy általa kapcsolatba léphettem a Szociális Kompetencia Kérdőív szerkesztőivel, a Cognitrom kutató központtal. A Cognitrom jóvoltából a kérdőív felhasználását illetően képzésben részesültem, illetve jóváhagyást nyertem a kérdőív magyar nyelvre fordítására és adaptálására.

Köszönöm a kérdőív fordításában és magyar nyelvre adaptálásában nyújtott segítséget Dr. Kádár Annamáriának, Dr. Bakk-Miklósi Kingának, Peti Rékának, Fazakas Erzsébetnek, Muica Ottónak és Szőcs Rajmondnak. A statisztika labirintusában kísért Tatai Csilla és Farkas Csaba.

Köszönöm az önkéntes munkáját azoknak a lelkes egyetemi hallgatóknak, akik részt vettek az adatfelvétel szakaszában. A felméréseket az óvónők, az óvodai intézményvezetők, valamint az óvónők tanfelügyelője, Haller Katalin segítségével végezhettem el. Nyitottságukért és a kutatás szervezésébe fektetett munkájukért hálás vagyok. Szeretném megköszönni a szülőknek az idejét és a bizalmát, nem utolsó pedig a gyermekek hozzájárulását, akik játékidejükben vállalták a kis beszélgetéseket.

A dolgozat nem valósulhatott volna meg a szeretteim támogatása nélkül. Köszönöm a végtelen türelmüket, és azt, hogy hittek a képességeimben és az ideig-óráig rejtőzködő szeretetemben. Az óvodai és egyetemi kollegáim bajtársi jelenléte szintén nagyon sokat jelentett számomra, köszönet érte.

Szerencsésnek érzem magam, mert tanáraim, mentoraim, segítőtársaim és lelki társaim messzemenően többet nyújtottak magukból, mint amennyi „kötelességük” lett volna.

9. IRODALOMJEGYZÉK

Adams, B. N. and Sydie, R. A. (2001): *Sociological Theory*. Thousand Oaks, Pine Forge.

Albert-Lőrincz Enikő (2011): *Az egészséges életviteltől a drogfogyasztó magatartásig*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Albert-Lőrincz Enikő (2012): A gyermekek társadalmi beilleszkedési nehézségeinek háttértényezői és a közösségi megelőzés megtervezése. *Erdélyi Társadalom* 1(10), 23–37.

Albert-Lőrincz Enikő és Lazsádi Csilla (2016): Interperszonális megküzdési mechanizmusok óvodáskorban. *Pedacta* (6)1. 4052.

Aldwin, C. M. (2007): *Stress, Coping, and Development: An Integrative Perspective* (2nd ed.). The Guilford Press, New York.

Allardt, E. (1993): "Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research." In: Nussbaum, M. and A. Sen (eds.) *The Quality of Life.* Clarendon Press, Oxford, 88–94.

Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába.* Osiris, Budapest.

Angelusz Róbert, Tardos Róbert (2006): *A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években.* Elektronikus verzió. TÁRKI.

http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a871.pdf, letöltés időpontja: 2015.11.13.

Angelusz Róbert és Tardos Róbert (1991): *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. ELTE Szociológiai Intézet és MKI, Budapest.

Antrop-González (2010): Examining the Success Factors of High-Achieving, Puerto Rican Male High-School Review, 32(2), 106–115.

Aszmann Anna (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása.* Egészségügyi Világszervezet keretében végzett magyar vizsgálat „Nemzeti jelentés". Országos Gyermekegészségügyi Intézet. h.n.

Asher, S.R., Singeton, L.C., Tinsley,B.R., Hymel, S. (1979): A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychlogy.* 15, 443–444.

Astone, N. Ma., Nathanson, A. C., Schoen, R. and Kim, Y.I. (1999): Family Demography, Social Theory, and Investment in Social Capital. *Population and Development Review.* 25(1), 1-31.

Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G. and Roosa, M. W. (1996): A Dispositional and Situational Assessment of Children's Coping: Testing Alternative Models of Coping. *Journal of Personality*, 64(4), 923–958.

Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmodsworth.

Bandura, Albert (2003): Szociális tanulás utánzás útján. In: Zsolnai Anikó (szerk.) *Szociális kompetencia – társas viselkedés. Szöveggyűjtemény*. Gondolat, Budapest, 11−41.

Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103.

Baytor, T. and Cabrera, O. (2014): Using Experiential Learning to Develop Interprofessional Skills in Global Health: Perspectives from the O'Neill Institute for National and Global Health Law. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 42, 65–68.

http://web.bcucluj.ro:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=url,ip,cookie,uid&db=edb&AN=100274768&site=eds-live, letöltés ideje: 2015.12.15.

Barna Gergő és Kiss Tamás (2013): *Erdélyi magyar fiatalok.* Kutatásjelentés. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.

Barth, J. M. and Bastiani, A. (1997): A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1, 107–128.

Bánlaky Pál (2001): *Családszociológia.* Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Beck, U. (2003): *A kockázat-társadalom – Út egy másik modernitásba.* Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest.

Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 14 (11), 35–57.

Bernstein, B. (1974): A kiegyenlítő oktatás fogalmának bírálata. In: Ferge Zsuzsa és Háber Judit (szerk.) *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 175–188.

Bernstein, B. (1978): O abordare socio-lingvistică a învăţării sociale. In: B. Bernstein: *Studii de sociologie a educaţiei*. Red. Lazăr Vlăsceanu; traducerea Rola şi Fred Mahler. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bernstein, B. (2003): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs, 173–196.

Béres István és Korpics Márta (2011): *Média – kultúra – gyermekek.* Pécsi Tudományegyetem, Bölcsésztudományi Kar.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/media_kultura_gyermekek/tartalomjegyzk.html, letöltés időpontja: 2015.05.12.

Billings, A. G. and Moos, R. H. (1984): Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 877–891.

Blaskó Zsuzsa (2002):Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 2002(2), 3–27.

Bodács Emil (2002): A telekommunikációs manipuláció hatása a gyermekek személyiségére. In: Szretykó György (szerk.) *Globalizáció és család. A családszociológia új kihívásai.* Comenius, Pécs.

Bodonyi Edit, Busi Etelka és Vizely Ágnes (2006): A család funkciói. In: Bodonyi Edit, Busi Etelka, Hegedűs Judit, Magyar Erzsébet és Vizely Ágnes (szerk.): *Család, gyermek, társadalom.* Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Boreczky Ágnes (2004): *A szimbolikus család.* Gondolat, Budapest.

Bourdieu P. (2010a): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert, Éber Márk Áron és Gecser Ottó (szerk.) *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. ELTE, Budapest.156-165. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/ch04.html, letöltés időpontja: 2015.03.02.

Bourdieu P. (2010b): A társadalmi tér és a csoportok keletkezése. In: Angelusz Róbert, Éber Márk Áron és Gecser Ottó (szerk.) *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. ELTE, Budapest,165–179. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/ch04.html, letöltés időpontja: 2015.03.05.

Bourdieu P. (2003a): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 41–73.

Bourdieu P. (2003b): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 23–41.

Bourdieu P. (2003c): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs,73–89.

Bourdieu P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat, Budapest.

Bowlby, J. (1969): *Attachment. Attachment and loss:* Vol. 1. Basic Books, New York.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, Harvard University Press, Massachusetts.

Bronfenbrenner, U. (1958): Socialization and Social Class through Time and Space. In: Maccoby, E., Newcomb, T.M. and Hartley, E. L. (eds.): *Readings in social psyhology.* New York, Holt, 400–425.

Bronfenbrenner U. and Crouter A. C. (1983): The evolution of enviromental models in developmental research. In: Mussen, P. H. and Kessen, W. (eds.) *Handbook of child psychology. Vol 1. History, theory, methods.* John Wiley and Sons, New York, 357–414.

Brooks-Gunn, J., Britto, P. R,. Brady, Ch. (1999): Struggling to Make Ends Meet, Poverty and Child Development, In: Lamb, M. E. (ed.). *Parenting and Child Development in 'Non-Traditional Families'*. Mahwan, NJ: Erlbaum.

Brown, R., and Evans, W.P. (2002): Extra-curricular activity and ethnicity: creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education.* 37, 41–58.

Buckingham, D. (2002): A *gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában.* Helikon, Budapest.

Buda Mariann (2015): *Az iskolai zaklatás.* Debreceni Egyetem Kiado, Debrecen.

Bugovics Zoltán: Társadalmi értékek és identitás kialakulása.

http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2011/ujkormanyzas/BugovicsZ.pdf. letöltés ideje : 2014.06.20.

Buhs, E. S. and Ladd, G. W. (2001): Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.

Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zsuzsa, Spéder (szerk.) *Törések és kötések a magyar társadalomban.* ARTT–Századvég, Budapest, 13–27.

Burke, C. (2005): "Play in focus": Children researching their own spaces and places for play. Children, *Youth and Environments.* 15 (1), 27-53.

Burt, R. S. (2000): S*tructural Holes versus Network Closure as Social Capital.* http://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/burt00capital.pdf, letöltés ideje: 2015.06.20

Burt, K. B., Obradović, J., Long, J.D., Masten, A.S. (2008): The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: testing transactional and cascade models. *Child Developement.* 79(2):359–374.

Bussey, K., Bandura, A. (1999): *Social–cognitive theory of gender development and differentiation, Psychological Review.* 106, 676–713.

Casa Corpului Didactic Arad: Oferta de formare pentru anul şcolar 2015–2016. http://www.ccdar.ro/prima_pagina_lb_romana.htm

Casa Corpului Didactic Bihor: Oferta de formare pentru anul şcolar 2015–2016. http://www.ccdoradea.ro/docs/2015%20-%202016.pdf, letöltés ideje: 2016.07.21.

Casa Corpului Didactic Cluj: Oferta de formare pentru anul şcolar 2015–2016. http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2015/anunturi-prima-pagina/Oferta_formare_2015-2016.pdf, letöltés ideje: 2016.07.21.

Casa Corpului Didactic Covasna: Oferta de formare pentru anul şcolar 2015–2016. http://ccdcovasna.ro/images/Oferta_2015-2016/Liste.pdf, letöltés ideje: 2016.07.21.

Casa Corpului Didactic Hatghita: Oferta de formare pentru anul şcolar 2015–2016. http://ccd.eduhr.ro/files/documents/2015/Oferta_de_programe_CCDHR_15-16.pdf, letöltés ideje: 2016.07.21.

Casa Corpului Didactic Satu Mare: Oferta de formare pentru anul şcolar 2015–2016. http://ccd.satmar.ro/documente/Oferta%20de%20formare%20pentru%20anul%20scolar%202015-2016%20CCD%20%20%20SM.pdf, letöltés ideje: 2016.07.21.

Casa Corpului Didactic Targu Mures: Oferta de formare pentru anul şcolar 2015–2016. http://www.ccdmures.ro/Oferta_de_programe_2015-2016.pdf, letöltés ideje: 2016.07.21.

Carter, L., Murray, P. and Gray, D. (2011): The Relationship between Interpersonal Relational Competence and Employee Performance: A Developmental Model. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 213–229. http://web.bcucluj.ro:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=url,ip,cookie,uid&db=a9h&AN=73310200&site=eds-live, letöltés ideje: 2016.07.21.

Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2), 85–110.

Centifanti, L. C. M., Fanti, K. A., Thomson, N. D., Demetriou, V. és Anastassiou-Hadjicharalambous, X. (2015): Types of Relational Aggression in Girls Are Differentiated by Callous-Unemotional Traits, Peers and Parental Overcontrol. *Behavioral Sciences*, 5(4), 518–R5.

Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. and Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training.* American Psychological Association, Washington, DC.

Chomsky, Noam (1967): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Cambridge.

Cole, M. és Cole, S. M. (2006): *Fejlődéslélektan.* Osiris, Budapest.

Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *Tőkefajták*. Aula Kiadó. Budapest:, 11–44. p.

Coleman, J. S. (1990): Társadalmi tőke. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Aula, Budapest, 99–128.

Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity. Report.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf, letöltés ideje: 2013.10.03.

Coleman, J. S. (2003): Iskolai teljesítmény és versenystruktúra. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 129−147.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. and Wadsworth, M. (2001): Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin*. 127, 87–127.

Comte, A. (1979): *A pozitív szellem. Két értekezés*. Helikon-Európa Kiadó, Budapest.

Conger, R. D. and Elder, G. H., Jr. (1994): *Families in troubled times.* Aldine de Gruyter, New York:

Conger, R. D., Conger, K. J. and Martin, M. J. (2010): Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of marriage and the family*, 72(3), 685–704.

Crick, N. R., Werner, N.E. et al. (1999): Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In: D. Bernstein (ed.): *Gender and motivation: Vol. 45 of the Nebraska Symposium in Motivation.* University of Nebraska Press, Lincoln, 75–141.

Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin,* 115 (1), 74–101.

Crişan, A. (2011): *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale la vârsta preşcolară.* Teză de doctorat. Universitatea Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Crockenberg, S. and Litman, C. (1990): Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology,* 26(6), 961–971.

Cirino, R. J., and Beck, S. J. (1991): Social information processing and the effects of reputational, situational, developmental and gender factors among children's sociometric groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(4), 561–582.

Crockenberg, S., and Litman, C. (1990): Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology, 26*(6), 961–971.

Csata Zsombor (2011): *Aspectele sociologice ale antreprenoriatului în Transilvania.* Teză de doctorat. Universitatea Babeş-Bolyai, Şcoala Doctorală de Sociologie, Cluj Napoca.

Csata Zsombor, Magyari Tivadar és Veres Valér (2002): *Magyar fiatalok a Partiumban és Belső-Erdélyben az ezredfordulón.* Regionális gyorsjelentés. Max Weber SZK, Kolozsvár.

Cseh-Szombaty László (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Cseh-Szombathy László (2000): A házastársi konfliktusok előfordulásának gyakorisága és a konfliktusok társadalmi forrásai. In: Schadt Mária (szerk.): *Családszociológia.* Comenius Kiadó, Budapest.

Csibi Mónika (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar pedagógia.* 106(4), 313–327.

Csíkos Csaba (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban.* Gondolat Kiadó, Budapest, 69–93.

Danis Ildikó, Kalmár Magda (2011): A fejlődés természete és modelljei. In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.) *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei. Biztos Kezdet Kötetek 1.* Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 76–126.

Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (2011): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei. Biztos Kezdet Kötetek 1.* Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

Darvas Ágnes, Bass László, Ferge Zsuzsa és Farkas Zsombor (2008): *A gyermekszegénység elleni küzdelem állása 2008-ig.* http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/tudomany_es_ismeretterjesztes/strategiai_kutatasok_2008_2009/pages/02_Gyermekszegenyseg.pdf, letöltve: 2014. 08. 21.

Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2006a): Gyermekszegénység és társadalmi kirekesztődés. http://darvas-agnes---tausz-katalin---gyermekszegenyseg-es-tarsadalmi-kirekesztodes.pdf, letöltés ideje: 2016.03.21.

Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2006b): Gyermekszegénység. DEMOS Magyarország Alapítvány, h.n.

Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2005): Az óvoda lehetőségei a gyermekszegénység csökkentésében. Educatio, 14(4), 777–786.

http://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/404.pdf

Darvas Ágnes és Tausz Katalin (2004): Szegénység és kirekesztés gyermekkorban. Egy kutatás tapasztalatai. In: Monostori Judit (szerk.) *A szegénység és a társadalmi kirekesztődés folyamata.* Tanulmányok. Társadalmi egyenlőtlenségek és kirekesztődés. I. KSH, Budapest.

Dégi L. Csaba (2010): A daganatos betegségek pszichoszociális vetületeinek vizsgálta. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem. Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Budapest.

http://phd.semmelweis.hu/mwp/phd_live/vedes/export/degilaszlocsaba.m.pdf, letöltés ideje: 2016.02.12.

De Graaf, N. D., De Graaf, P.M., Kraaykamp, G.(2000): Parental cultural capital and the educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73: 92–111.

DeMause, Lloyd (1998): A gyermekkor története. In: Vajda Zsuzsa és Pukánszky Béla (szerk.) *A gyermekkort története. Szöveggyûjtemény.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 13–41.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. and Holt, R. (1990): Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61(4), 1145–1152.

Denham, S., Halberstadt, A.G. and Dunsmore, J.C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79−119.

Denham S. A., Blair K. A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S. and Queenan, P. (2003): Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development,* 74(1), 238–256.

Denham, S. A., Brown, C. A. and Domitrovich, C. E. (2010): „Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. Special issue, H. Teglasi (Ed.) Overlaps between socioemotional and academic development. *Early Education and Development*, 21, 652–680.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M., Sirotkin, Y. S. and Zinsser, K. (2012): Observing preschoolers' social–emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*. 173, 246–278.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. and Wyatt, T. M. (2014): How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454.

Denton, M. and Walters, V. (1999): Gender differences in structural and behavioural determinants of health: an analysis of the social production of health. *Social Science and Medicine,* 48, 1221-1235.

Diener, M. L. and Kim, D. Y. (2003): Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3–24.

DiMaggio, P. (1998): Kulturális tőke és iskolai siker. In: Róbert Péter (szerk.) *Társadalmi mobilitás.* Új Mandátum, Budapest, 198–220.

Dóczi-Vámos Gabriella, Vámos Ágnes and Rapos Nóra (2015): School Violence and Teachers' Related Problems in Hungarian Schools.*Pedacta* 6(1), 1–15.

Dóczi-Vámos Gabriella (2016): Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány*. 2. 67–79.

Domotrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusche, C. and Cortes, R. (1999): *Manual for the Preschool PATHS Curriculum.* Channing−Bete Company, South Deerfield.

Domotrovich, C. E., Cortes, R. and Greenberg, M. T. (2007): Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention,* 28(2), 67-91.

Dubet, F. (2012): Az egyén dialogikus felfogása felé: Az egyén mint szociológiai problémákat felvető és megoldó gépezet. *Replika,* 79, 67–76.

Duffy, M. (2011): *Making Care Count : A Century of Gender, Race, and Paid Care Work.* New Brunswick, New York.

Dunn, J. (1990): *Testvérek.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Durkheim, E. (2003): Nevelés és szociológia. In: Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (szerk.) *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/ch02s29.html, letöltés ideje: 2014.05.23.

Durkheim, E. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Durkheim, E. (1972): *Selected Writings.* In: Giddens, A. Cambridge University Press.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R.D., and Schellinger, K. (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development,* 82(1), 405-432.

Dyson, A. (2011): Full srevice and extended schools. A path too equity? In: Branden, K., Avermaet, A., Houtte, M. (eds.) Equity and excelence of education. Routledge, New York.

D'zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. és Kant, G. (1998): *Age and gender differences in social problem-solving ability. Personality and individual differences*, 25(2), 241-252.

Eisenberg, N. and Zhou, Q. (2000): Regulation from a developmental perspective. *Psychological Inquiry*, 11(3), 166–171.

Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. and Maszk, P. (1996): The relations of children's dispositional emphaty-related responding to their emotionality, regulation, and social functionning. *Developmental Psychology,* 32, 195–209.

Emond A, Ormel J, Veenstra R and Oldehinkel AJ. (2007): Preschool behavioral and social-cognitive problems as predictors of (pre)adolescent disruptive behavior. *Child Psychiatry & Human Development,* 38, 221–236.

Erikson, E. H. (2015): *Copilărie şi societate,* Editura Trei, Bucuresti.

Erikson, R. és Goldthorpe, J. H. (1993): *The Constant Flux.* Clarendon Press. Oxford.

Evans, G. W., and English, K. (2002): The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73, 1238–1248.

Fabes, R. A. and Eisenberg, N. (1992): Young Children's Coping with Interpersonal Anger. *Child Development*, 63 (1), 116-128.

Farver, J. A. M., Kim, Y. K. and Lee, Y. (1995): Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development,* 66 (4), 1088–1099.

Fincham, F. D. (2001): *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research and Applications*. Cambridge University Press.

Fiske, T. S. (2004): Social beings: core motives in social psychology, Wiley, Hoboken, New York.

Fodor László (2009): Emile Durkheim. *Magiszter,* 7. Ősz–tél, 214–219.

Fónai Mihály, Fábián Gergely, Filepné Nagy Éva és Pénzes Mariann (2007): Szegénység, egészség és etnicitás: északkelet-magyarországi kutatások empirikus tapasztalatai. *Szociológiai Szemle.* 17(3-4), 53-84.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola.* Aula Kiadó Kft., Budapest.

Földházi Erzsébet (2009): Az első házasság felbomlása. Válás Magyarországon és az erdélyi magyarok körében. In: Spéder Zsolt (szerk.) *Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón 2.* KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest. 135-153.

Fukuyama, F. (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa kiadó, Budapest.

Gábos András és Szivós Péter (2001): A szegénység mértéke és a gyermekes családok jövedelmi helyzete. In: Szivós Péter és Tóth I. Gyula (szerk.) Stabilizálódó társadalomszerkezet. TÁRKI Monitor Jelentések, Budapest, 31–63.

Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P.M. and Péter, R. (1990): Cultural reproduction theory on socialist ground: intergenerational transmission of inequalities in Hungary. In: Kalleberg, A. L. (ed.): *Research in Social Stratification and Mobility*, 9. 79–103.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind-The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books, New York.

Garmezy, N., Masten, A. S. and Tellegen, A. (1984): The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111.

Geambaşu Réka (2009): Nemek közötti egyenlőtlenségek Erdélyben és Magyarországon a 21–44 év közötti népesség körében. In: Spéder Zsolt (szerk.) *Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón 2.* KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest. 243–275.

Gerholm, T. (2007): *Socialization of verbal and nonverbal emotive expressions in young children*. Doctoral Dissertation. Stockholm University.

Gergely Orsolya (2013): *Vállalkozás női módra. A székelyföldi női vállalkozók profiljának és motivációinak szociológiai vizsgálata.* Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.

Giddens, A. (1982): *Profiles and Critiques in Social Theory.* Macmillan Press, London.

Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* University of California Press, Berkeley.

Giddens, A. (2008): *Szociológia.* Osiris, Budapest.

Giddens, A. (2013): *A strukturáció elmélete.* Bernd Kießling interjúja. *Replika,* 82, 11–24.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. and Crick, N. R. (2014): The Role of Preschool Relational and Physical Aggression in the Transition to Kindergarten: Links with Social-Psychological Adjustment. *Early Education and Development*, 25(5), 619–640.

Granovetter, M.(1991): A gyenge kötések ereje. In: Angelusz Róbert és Tardos Róbert (szerk.) *Társadalmak rejtett hálózata.* Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest, 371–400.

Greg. J. D., Yeung J. W., Brooks-Gunn J. and Smith J. R.. (1998): How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review,* 63, 406423.

Gresham, F., Sugai, G. and Horner, R.H. (2001): Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3). sz. 331–344.

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., Cole, R. (2003): Academic growth curve trajectories from 1st to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777–790.

Haralambos, M. and Holborn, M. (2000): *Sociology: Themes and Perspectives* (5th edition), HarperCollins Publishers, London.

Harcsa István (2014): *Az ifjúság életkörülményei. Gyermekek a családban. Családok közötti együttműködés.* Budapest, KSH.

Harraway, D. (1991): *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature.* New York: Routledge, and London.

Hatos, A. (2006): *Sociologia educației.* Polirom, București.

Hirschi, T. (1969): *Causes of Delinquency.* University of California Press, Berkeley.

Hofstede, G. (2001):*Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations.* 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks CA.

Hofferth, S. L., Kinney D. A. and Dunn, J. S. (2009): "The 'Hurried Child' Myth vs. Reality." In: Matuska, K., Christianssen, C. and Polatajko, H. (eds.) *Life Balance: Multidisciplinary research and theories.* AOTA Press: Bethesda, MD and Slack, Inc.: Thorofare, New York. 183–206.

Hoffman, M. L. (1991): Empathy, Social Cognition, and Moral Action. In: Kurtines, W. M. and Gewirtz, J. L. (eds.) *Handbook of Moral Behavior and Development* (1–275). L. Erlbaum.

Irwin, L.G., Siddiqi, A. and Hertzman, C. (2007): *Early child development: a powerful equalizer. Final report for the World Health Organization's Commission on Social Determinants of Health.* World Health Organization, Geneva.

http://www.who.int/social_determinants/resources/ecd_kn_report_07_2007.pdf, letöltés ideje: 2015.05.05.

Irving E. S. and McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002): Parent Beliefs Are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model. In: Bornstein, M. H. (ed.) *Handbook of Parenting. Volume I.* National Institute of Child Health and Human Development, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.

Izard, K., Fine, S., Shultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. and Youngsrtom, E. (2001): Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science,* 12(1), 18−23.

Jenks, C. (2005): *Childhood.* 2nd edition. Routledge, London, New York.

Jones, D. E., Greenberg, M. and Crowley, M. (2015): Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.

Jensen, A.-M. and McKee, L. (2003): *Children and the Changing Family: Between Transformation and Negotiation*. RoutledgeFalmer, London, New York.

Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanulás során. *Magyar Pedagógia,* 104(3), 339-362.

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás.* Ökonet Kft., Budapest.

Kalpidou M. D., Power T. G., Cherry K. E. and Gottfried N. W. (2004): Regulation of emotion and behavior among 3- and 5-year-olds. *The Journal of General Psychology,* 131(2), 159–178.

Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17 (11–12), 21−37.

Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő viselkedés, az érzelmi és szociális problémamegoldó képességek vizsgálata 4–17 évesek körében. Ph.D-értekezés, Szeged, http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/kasik_ertekezes.pdf, letöltés ideje: 2011.10.20.

Kasik László és Gál Zita (2014): Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szüleik és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia,* 114 (3). 189–213.

Keyes, C. L. M. (1998): Social well-being. *Social Psychology Quarterly,* 2, 121-140.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008): A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In: Sallai Éva (szerk.) *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio, Budapest, 135–142.

Kiss Tamás, Barna Gergő és Sólyom Zsuzsa (2008): *Erdélyi magyar fiatalok 2008.* Közvélemény-kutatás az erdélyi magyarok társadalmi helyzetéről és elvárásairól. Összehasonlító gyorsjelentés. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 12. műhelytanulmány, Kolozsvár.

Kochanska, G. and Aksan, N. (2006): Children's Conscience and Self-Regulation. J*ournal of Personality.* 74 (6), 1587–1617.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row, San Francisco.

Kohn, M. L. (1969): *Class and Conformity. A Study in Values.* Dorsey Press, Homewood.

Kohn, M. L. (1976): Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship. *American Sociological Review,* 41(3), 538–545.

Kollár Katallin (2004): A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom, és a csoportfolyamatok. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 279–310.

Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kopp Mária és Martos Tamás (2011): *A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jóllét, életminőség viszonya.* Tanulmány a Jövő Nemzedékek Állampolgári Biztosának megbízásából. http://docplayer.hu/404081-Kopp-maria-martos-tamas-a-magyarorszagi-gazdasagi-novekedes-es-a-tarsadalmi-jollet-eletminiseg-viszonya.html, letöltés ideje: 2014.08.30.

Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón.* Semmelweis Kiadó, Budapest.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (1992): *Magyar lelkiállapot.* Végeken, Budapest.

Korndörfer, M., Egloff, B. and Schmukle, S. C. (2015): A Large Scale Test of the Effect of Social Class on Prosocial Behavior. *PLoS ONE*, 10(7), 1–48.

Kósa Éva (2001): A szociális fejlődés alapkérdései. In: Oláh Attila és Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*, ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.

Kósa Éva (2004): A média szocializációs hatásai. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 572-588.

Kovács Erzsébet (2014): *Többváltozós adatelemzés.* Typotex Kiadó, Budapest.

Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kőrössy Judit. (1999): Szülők vélekedései a gyermek fejlődéséről - Egyéni tapasztalatok vagy szociális konstrukciók? *Magyar pszichológiai szemle*, 54(3), 307–322.

Központi Statisztikai Hivatal Népességtudományi Kutató Intézet, *Életünk fordulópontjai*. http://www.eletunkfordulopontjai.hu/letoltes/publikaciok/brossura_teljes.pdf, letöltés ideje: 2014.10.28.

Kraus, M.W., Piff, P.K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M.L. and Keltner, D. (2012): Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review.* 119 (3), 546–572.

Ladányi, J. and Szelényi, I. (2002): Cigányok és szegények Magyarországon, Romániában és Bulgáriában. *Szociológiai Szemle.* 4, 72-95.

Ladd, G. W., Birch, S. H. and Buhs, E. (1999): Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres or influence. *Child Development,* 70(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., and Price, J. M. (1987): Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development,* 58, 1168–1189.

Laerd Statistics, https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/linear-regression-using-spss-statistics.php, letöltés ideje: 2016.06.12.

Lahire, B. (2012): A habituselmélettől egy pszichológiai szociológia felé. *Replika,* 79, 45–66.

Lahire, B. (2011): *The Pural Actor.* Polity Press. Malden, Cambridge.

Landrum, R. E., Hettich, P. I. and Wilner, A. (2010): Alumni Perceptions of Workforce Readiness. *Teaching of Psychology*, 37(2), 97–106.

http://web.bcucluj.ro:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=url,ip,cookie,uid&db=eric&AN=EJ883209&site=eds-live, letöltés ideje: 2015.09.18.

Lazarus, R S, (1974)z. Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5, 321–333.

Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.

Lazsádi Csilla (2012): Bátran Tigrissel – óvodai projekt, In: Barabási T., Demény P., Stark Nagy G. (szerk.): *Gyakorlatközelben: a projektmódszer óvodai alkalmazása.* Ábel, Kiadó, Kolozsvár, 228–236.

Lazsádi Csilla és Kovács Katalin (2012): Az iskolaérett gyermek. In. Szabó –Thalmeiner Noémi (szerk.) G*yakorlatközelben: Az iskola előkészítés fortélyai.* Ábel Kiadó, Kolozsvár, 37–63.

Lazsádi Csilla (2013a): A szociális kompetencia, mint a versenyképes tudás meghatározó tényezője. In: Fóris-Ferenczi Rita (szerk) *Minőség és versenyképes tudás.* 283–292.

Lazsádi Csilla (2013b): A szociális kompetencia értelmezése és fejlesztése a tudástranszfer jegyében. In: Dósa Z. (szerk) *Kompetencia és tudástranszfer az oktatásban.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 85–102.

Lazsádi Csilla (2015): The relation of social competence, coping mechanism and the peer perceived popularity of preschool children. *Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education. Conference Proceedings.* Book Series: International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Vol. II. 1061–1069.

Lazsádi Csilla (2016a): Óvodások szociális kompetenciájának nemek közötti eltérései. *Katolikus Pedagógia* V/3-4., 49–59.

Lazsádi Csilla (2016b): Az óvodások társas megküzdési mechanizmusainak dimenziói. In. Péntek Imre (szerk.) *A pedagógusképzés XXI. századi kihívásai.* 145–156.

Lee, J. S. (2006): Preschool Teachers Shared Beliefs About Appropriate Pedagogy for 4-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal.* 33(6), 433–441.

Liew, J., Eisenberg, N. and Reiser, M. (2004): Preschoolers' Effortful Control and Negative Emotionality, Immediate Reactions to Disappointment, and Quality of Social Functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*. 89(4), 298–319.

Lyotard, J. F. (1993): A posztmodern állapot. In: Habermas, J., Lyotard, J. F. és Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Századvég, Budapest, 7–91.

Magyar értelmező kéziszótár (2006): Akadémiai Kiadó, Budapest.

Maros Megyei Statisztikai Hivatal (Institutul Naţional de Statistică Direcţia Judeţeană Mureş), *Anuarul Statistic al Judeţului Mureş.* 2014-es kiadás, http://www.mures.insse.ro/phpfiles/Anuarul_Statistic_al_judetului_Mures_2014.pdf, letöltés ideje: 2015.02.24.

Maros Megyei Statisztikai Hivatal, *Comunicat de presă privind rezultatele definitive ale Recensământului Populației şi al Locuințelor* – 2011 în județul Mureş, http://www.mures.insse.ro/main.php?id=496, letöltés ideje: 2015.02.24.

Márfi András (2007): A szubjektív életkörülmények társadalmi-gazdasági összefüggései. In: Utasi Ágnes (szerk.) *Az életminőség feltételei*, MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.

Masten, A. S. (1994): Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In Wang, M. C. and Gordon, G. W. (eds.), *Educational resilience in inner city America*. Lawrence Erlbaum AssocIates, Inc. Hillsdale, NJ, 3–25.

Matson, J. L. and Wilkins, J. (2009): Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*. 30, 249–274.

Matud, M. P. (2004): Gender differences in stress and coping styles. *Personality & Individual Differences*, 37(7), 1401–1415.

McClelland, M. (2006): The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490.

McClellan, D. E. and Kinsey, S. (1999): Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice* [Online], 1(1). http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/v1n1.html, letöltés ideje: 2013.05.21.

Mead, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból.* Gondolat, Budapest.

Meichenbaum D. (2006): *Comparison of agression in boys and girls: A case for gender-specific interventions.* University of Waterloo Department of Psychology Waterloo, Ontario. https://www.melissainstitute.org/documents/2006/Meich_06_genderdifferences.PDF letöltés ideje: 2014.december 15.

Meichenbaum, D., Butler, L. and Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.) *Szociális kompetencia – Társas viselkedés.* Gondolat, Budapest, 95–119.

Meleg Csilla (2003): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.

Mérei Ferenc (2004): *Közösségek rejtett hálózata.* Osiris Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó, Budapest.

Merrell, K. W. (1994): A*ssessment of behavioral, social and emotional problems: Direct and objective methods for use with children and adolescents.* Longman, New York.

Merton, R. K. (1974): A deviáns viselkedés szociológiája. In: Andorka Rudolf, Buda Béla, Cseh-Szombathy László (szerk.) *A deviáns viselkedés szociológiája.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Merton, R. K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés.* Iskolakultúra, Veszprém.

Miclea, M., Bălaj, A., Porumb, D., Porumb, M. *şi* Porumb, S. (2006): *Manualul de utilizare al Platformei de evaluare a Dezvoltării (PEDa),* Editura Cognitrom, Cluj Napoca.

Miclea, M., Balaj, A., Porumb, M., Albu, M. és Cognitrom (2010): *PEDa: platformă de evaluare a dezvoltării : 3-6/7 ani, Editura* ASCR, Cluj Napoca.

Ministerul Educaţiei şi Cercetării (2008): Curriculum pentru învăţământul preşcolar. Didactica Publishing House, Bucureşti.

Ministerul Educaţiei şi Cercetării (2010): OECD/PISA. Programul internaţional OECD pentru testarea elevilor PISA. Raportul Centrului naţional. Ciclul de testare 2008–2009. Bucureşti.

Mitev Ariel és Sajtos László (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea, Budapest.

Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutler, M. and Silva, P.A. (2002): *Sex differences in antisocial behavior, conduct disorder, and violence in the Dunedin Longitudinal Study.* Cambridge University Press. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Cambridge, UK.

Mollenhauer, K. (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs, 129−147.

Monostori Judit és Veres Valér (2009): A fiatal népesség rétegződése a vidéki Magyarországon és Erdélyben, In: Spéder Zsolt (szerk.) *Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón 2.* KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest, 219–243.

Monostori Judit (2009): Szegénység az erdélyi magyarok körében és a vidéki Magyarországon. In: Spéder Zsolt (szerk.) *Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón 2.* KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest, 275-297.

Morel, J., Meleghy Tamás, Preglau, M., Staubmann, H. és Bauer, E. (szerk.) (2004): *Szociológiaelmélet*. Osiris, Budapest.

Morgan, D. H. J. (1975): *Social Theory and the Family*, London, Routledge and Kegan Paul.

Mott, P. and Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research,* 18(2), 127–141.

Nagybányai Nagy Olivér (2013): *A válaszstílus jellemzők hatása az önkitöltős tesztelési eljárások mérési eredményességére.* Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest.

https://www.ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Pszichologia_Phd/_NNO_PhD_Tezis_hun_2013.pdf, letöltés ideje: 2016.03.23.

Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris Kiadó, Budapest, 251−269.

Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazakasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban: Difer programcsomag*. Mozaik, Budapest.

Nagy József (2007): *Kompetencialapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra,* 20(7–8), 3–22.

Nagy Romulus Árpád: *A posztmodern társadalomi gondolkodás, gyermekek a posztmodernben.*

http://docplayer.hu/12506898-Nagy-romulus-arpad-a-posztmodern-tarsadalomi-gondolkodas-gyermekek-a-posztmodernben.html , letöltés ideje: 2015. 05 23.

Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S. and McFadyen-Ketchum, S. A. (1999): The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: the mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child Development*, 70(4), 896–909.

Organisation For Economic Co-Operation And Development (2005): *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary.* OECD.

OECD (2015): *How is Life? 2015: Measuring Well-Being.* OECD Publishing, Paris

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-s-life-2015_how_life-2015-en#.V83F2_l96Hs, letöltés ideje: 2016.01.23.

OECD (2015): *Beyond PISA 2015: a longer-term strategy of PISA.* http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Longer-term-strategy-of-PISA.pdf, letöltés ideje: 2016.01.23.

Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort, Budapest.

Olweus, D. (1989): Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurement. In: Klein, M. (ed.) *Cross-national Research in Selfreported Crime and Delinquency*. Dordrecht, Kluwer.

Ostrov, M. J. and Keating, C.F. (2004): Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255–277.

Ottawa Charter for Health Promotion (1986), https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/servicesandsupport/ottawa-charter-for-health-promotion?viewAsPdf=true, letöltés ideje: 2015. 11.03.

Owens, L. A. and Johnston-Rodriguez, S. (2010): Social competence. In: Peterson, B., Baker, E. és McGaw, B. (szerk.) *International encyclopedia of education.* (3. kiadás) Elsevier, Oxford. 865–869.

Parke R. D. and McDowell, D. J. (2005): Parental Control and Affect as Predictors of Children's Display Rule Use and Social Competence with Peers. *Social Development,* 14(3), 440–457.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. and Majeski, S.A. (2004): Emotional intelligence and academic succes: examinining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences,* 36(1), 163−172.

Parsons, T. (2005): *The Social System*. 2nd ed. Routledge: Taylor & Francis Group, London.

Patterson, J. (2002): Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family, 64,* 349–360.

Péter Lilla és Veres Éva (2014): A bábozással segített mesefeldolgozás szerepe az óvodások erkölcsi ítéleteinek és együttműködési képességének a fejlesztésében. *PedActa,* 4(1), 47–58.

Piaget, J. - Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan.* Osiris, Budapest.

Piaget, J. (2005): *Szociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.

Piaget, J. (1983): Piaget's Theory. In P. Mussen (ed.) *Handbook of child psychology.* NewYork, Wiley.

Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Piff, P.K., Kraus, M.W., Côté, S., Cheng, B.H., Keltner, D. (2010): Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology.* 99 (5): 771–784.

Pikó Bettina (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia,* 17(4), 391–398.

Pikó B. (2002): *Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében.* Osiris, Budapest.

Pikó Bettina (2011): A deviáns magatartás értelmezési keretei a biopszichoszociális elmélet tükrében. In: Pikó Bettina (szerk.) *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATE Press, Szeged.

Plowden, B. (1967): *Children and Their Primary Schools: A Report of the Control Advisory Council for Education (England).* Vol. 1: Report. Her Majesty's Stationery Office, London. http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html, letöltés ideje: 2014.01.19.

Pongrácz Tiborné (2009): A párkapcsolatok jellegzetességei Erdélyben és Magyarországon. In: Spéder Zsolt (szerk.) *Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón 2.* KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest. 87-107.

Preuss-Lausitz, U. (1997): A fiatalok világa a posztmodern társadalomban, *Új Pedagógiai Szemle*, (47)7–8, 192-197.

Price, M. E. (1998): *A televízió, a nyilvános szféra és a nemzeti identitás.* Magvető Kiadó, Budapest.

Prout, A. (2005): *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. RoutledgeFalmer, London.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum, Budapest.

Putnam, R. D. (2006): Egyedül tekézni: Amerika csökkenő társadalmi tőkéje. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény*. Aula, Budapest, 207–219.

Putnam, R. D. (2004a): Bowling together. Interview by Rory J. Clarke. *OECD Observer,* No. 242, March. http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/1215/Bowling_together.html, letöltés ideje: 2014.06.09.

Putnam, R. D. (2004b): *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. Oxford University Press, Oxford.

Pukánszky (2005): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Iskolakultúra, Pécs, http://mek.oszk.hu/03200/03256/03256.pdf, letöltés ideje: 2016.06.09.

Ranschburg Jenő. (2008). Az iskolai agresszió pszichológiai motívumai. *Új pedagógiai szemle*, 58 (6-7), 174–180.

Richter L.(2004): T*he importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children.* World Health Organization, Geneva.

Riesman, D. (1983): *A magányos tömeg.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.) *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York, 107–129.

Rusu, M., Stoian, I., Ilie, S., Toma, S., Arsu, A. (2012): *Incluziunea romilor din România: politici, institutii, experiente.* Fundaţia Soros România, Bucureşti.

Scott, J. (2010): Társadalmi osztály és rétegződés a késő modernitásban. In: Angelusz Róbert, Éber Márk Áron és Gecser Ottó (szerk.) Társadalmi rétegződés olvasókönyv. ELTE, Budapest, 445.

Qin, CH, Yong, J. (2002): Social Competence and Behavior Problems in Chinese Preschoolers. *Early Education & Development,* 13(2), 171–186.

Qvortrup, J. (1999): *Childhood and Societal Macrostructures: Childhood Exclusion by Default*. Odense University Printing Office, Odense.

Radliff, K. M. és Joseph, L. M. (2011): Girls Just Being Girls? Mediating Relational Aggression and Victimization. *Preventing School Failure*, 55(3), 171–179.

Róbert Péter (2001): Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In: *Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből Somlai Péter 60. születésnapjára.* Új Mandátum, Budapest.

Rózsa Sándor, Purebl György, Susánszky Éva és Kő Natasa (2008): A megküzdés dimenziói : A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*, 9(3), 217–241.

Rappaport, S. R. (2013): Deconstructing the Impact of Divorce on Children. *Family Law Quarterly*, 47(3), 353–377.

Rényi Ágnes, Sík Domonkos és Takács Erzsébet (2014): Elemzési szempontok a késő modern társadalmak kordiagnózisához. *Szociológiai Szemle*, 23(3), 18–60.

Richardson, R. C. (2000): Teaching social and emotional competence. *Children and Schools,* 22(4), 246–251.

Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development,* 6(1), 111–135.

Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff, J.P. and Meisels, S. J. (eds.) *Handbook of early intervention*. Cambridge University Press, New York, 651–681.

Rutter, M. (1985): Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (26) 683–704.

Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence.* Guiltford Press, New York.

Sameroff, A. J. and Fiese, B. H. (2005): Models of development and developmental risk. In: Zeanah, C. H. (ed.) *Handbook of Infant Mental Health.* 2nd Ed. The Guilford Press, New York.

Sandstrom, M. J. (2004): Pitfalls of the Peer World: How Children Cope with Common Rejection Experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(1), 67.

Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture.* Pergamon Press, Oxford.

Scott, E. and Pankscpp, J. (2003): Rough-and tumble play in human children. *Aggressive Behavior,* 29(6), 539–551.

Sebanc, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L. and Gunnar, M. R. (2003): Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development,* 12(1), 91–106.

Semrud-Clickeman, M. (2007): *Social Competence in Children.* Springer, Michigan.

Shepherd, G. (2003): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (szerk.) *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat kiadó, Budapest. 151–169.

Sheridan, S. (2011): Pedagogical Quality in Preschool: A Commentary, In: Pramling, N. and Pramling Samuelsson, I. (eds.): *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Volume 4 of the series International perspectives on early childhood education and development. Springer, Michigan, 223–242.

Shure, M. B. (2000): *I Can Problem Solve. An interpersonal Cognitive Problem-Solving Program.* Preschool. Research Press, Illinois.

Skinner E. A., Edge K., Altman J., Sherwood H. (2003): Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269.

Smith, K. and Hart, C. eds. (2004): *Childhood social development.* Blackwell Publishing Ltd., Oxford.

Solymosi Katalin (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest

Somlai Péter (1997): *Szocializáció: a kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Corvina Kiadó, Budapest.

Somlai Péter (2008): *Társas és társadalmi. Válogatott tanulmányok.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Spitzberg, B. H. (2008): *Interpersonal Communication Competence and Social Skills*. John Wiley & Sons, Inc.

Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.

Stan, M. M. (2012): Socio-emotional predictors of school success at the beginning of school years. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 806–810.

Ştefan, C. (2008): Short term efficacy of a primary prevention program for development of socio-emotional competencies in preschool children, *Cogniție, Creier, Comportament*, 12(3), 285–307.

Ştefan, C. A., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M. and Miclea, M. (2009): Preschool Screening for Social and Emotional Competencies - Development and Psychometric Properties. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 13(2), 121–146.

Ştefan, C. A. and Miclea, M. (2013): Effects of a Multifocused Prevention Program on Preschool Children's Competencies and Behavior Problems. *Psychology in the Schools*, 50(4), 382–402.

Stuart, L., Spencer, N. (2000): Inequality and children's health. Health and Developement. 26, 1–3.

Sullivan, A. (2001): Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912.

Surdu, M. M. (2011): *Elaborarea şi validarea unui sistem de predicție asupra reuşitei şcolare şi debutul şcolarității.* Teză de doctorat. Universitatea Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiințe ale Educației, Bucuresti.

Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890–1906. *Iskolakultúra.* 3, 33–38.

Szépe András (2012): Elemzések és gondolatok az individuumszociológiákról: Interjú Danilo Martuccellivel. Készítette Szépe András. *Replika*, 79, 23–44.

Székely Levente szerk. (2013): Magyar ifjúság 2012. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, h.n.

Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez : többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Kiadó, Budapest.

Takács Erzsébet (2012): Individuumszociológiák. *Replika,* 79, 7–21.

Terestyéni Tamás (2014): *Kommunikációelmélet - A testbeszédtől az internetig*. Budapest, Typotex kiadó.

Thompson, R. B. and Moore, K. (2000): Collaborative Speech in Dyadic Problem Solving: Evidence for Preschool Gender Differences in Pragmatic Development. *Journal of Language and Social Psychology,* 19(2), 248–255.

Thompson, R. B., Arsenault S. and Williams D. (2006): The Effects of Preschool Girls' and Boys' Help Seeking on Adult Evaluations of Dyadic Problem Solving. *Journal of Language and Social Psychology,* 25(2), 146–166.

Thorne, K. J., Andrews, J. J. W. and Nordstokke, D. (2013): Relations Among Children's Coping Strategies and Anxiety: The Mediating Role of Coping Efficacy. *Journal of General Psychology*, 140(3), 204–223.

Tótfalusi István (2001): *Idegen szavak magyarul.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Tőkés Gyöngyvér, László Éva, Antal Imola (2012): A romániai fiatalok megküzdése az online veszélyekkel. *Erdélyi Társadalom* 1(10), 55–79.

Torres, N., Verissimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O. and Santos, A. J. (2014): Domains of father involvement, social competence and problem behavior in preschool children. *Journal of Family Studies*, (3), 188.

Trainer, J. (2010): *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument: Profile and interpretive report.* CPP Inc. https://www.cpp.com/Pdfs/smp248248.pdf, letöltés ideje: 2016.02.20.

Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): Social skills and mental health. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.

Utasi Ágnes (1984): *Életstílus-csoportok, fogyasztási preferenciák. Műhelytanulmányok*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.

Utasi Ágnes (2002): *A bizalom hálója. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Vaerenbergh, Y. V. and Thomas, T. D. (2012): Response Styles in Survey Research: A Literature Review of Antecedents, Consequences, and Remedies. *International Journal of Public Opinion Research*, 25(5), 195–217.

Vámos Ágnes (2016): Pedagógusok a problémáikról és a hibákról. In: Vámos Ágnes (szerk.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* EMTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Vahedi, S., Farrokhi, F. and Farajian F. (2012): Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126–134.

Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (2010): Siettetett gyerekek. http://mapszie.hu/velemenyunk-szerint/11-siett etett -gyerekek. letöltés ideje: 2015. 11. 08.

Vajda Zsuzsanna (2014): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Saxum, Budapest.

Vári Péter, Andor Csaba, Horváth Zsuzsanna, Krolopp Judit és Rózsa Csaba (1997): *Monitor '95: A tanulók tudásának felmérése.* OKI ÉK, Budapest.

Vargancsik-Thörik Krisztina Iringó (2013): *Tanulmány a marosvásárhelyi szociális jellegű civil kezdeményezésekről.* Doktori értekezés. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Szociológia Doktori Iskola, Kolozsvár.

Veres Valér (2014): Társadalmi rétegződés és anyagi-jövedelmi különbségek Magyarországon és az erdélyi magyarság körében. *Szociológiai Szemle* 24(2), 4–46.

Vierhaus, M. and Lohaus, A. (2009): Children's Perception of Relations between Anger or Anxiety and Coping: Continuity and Discontinuity of Relational Structures. *Social Development*, 18(3), 747–763.

Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A. and Henderson, H. A. (2013): Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *34*, 185–193.

Walker, S. (2005): Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*(3), 297–312.

Walker, S., Irving, K. and Berthelsen, D. (2002): Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies. *Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 197.

Wallace, R. and Wolf, A. (1995): *Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition.* 4th ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Waters, E. and Sroufe, L. A. (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.

Webster-Stratton, C. and Hammond, M. (1998): Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness and associated risk factors. *Clinical Child Psychology and Family Psychology Review.* 1, 101-124.

Weber, Max (1999): *Gazdaság és társadalom.* Complex Kiadó, Budapest.

Weisberg, R. (2008): *The positive impact of SEL for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientic reviews*. www.casel.org/publications, letöltés ideje: 2015.10.21.

Werner, E. (2000): *Through the eyes of innocents. Children winess World War II. Noulder,* Westview Press., (h.n.)

Warchola, J. M. (2007): Cognitive-behavioral therapy for depressed girls: a qualitative analysis of the ACTION program. Dissertation. The University of Texas at Austin. https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/3344, letöltés ideje: 2016.02.12.

White, B. and Watts, J. (1973): *Experience and enviroment: Major influences on the developement of Young Child*. Englewood Cliff, Prentice Hall, New York.

Wikiszótár. http://wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar/Konfront%C3%A1l, letöltés ideje: 2015. 12.03.

Winnicott, D.W. (2000): *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula, Budapest.

Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y. and Zhou, Z. (2014): Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology*, 52(5), 511–526.

Zimmer-Gembeck, M. J., Petegem, S., és Skinner, E. A. (2016): Emotion, controllability and orientation towards stress as correlates of children's coping with interpersonal stress. *Motivation and Emotion*, 40(1), 178-191.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. and Walberg, H. J. (2007): The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 17(2-3), 191–210.

Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online,* 2, 119-140. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_119-140.pdf, letöltés ideje: 2012.06.29.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között.* PhD-disszertáció. JATE Press, Szeged.

Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar pedagógia*, 107(3), 233–270.

Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. *Iskolakultúra*, 18(5–6), 40–49.

Zsolnai Anikó (2010): A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.) *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tanulmánygyűjtemény.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78–96.

Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23.

10. MELLÉKLETEK

1. Melléklet. Az értékelők közötti korrelációk a Megküzdési stratégiák kérdőívre[1]

43. táblázat: *A két pedagógus közötti interkorreláció én-helyzetben, Spearman-féle rangkorreláció, n=180*

Én-helyzet	PedagógusA értékelése					
PedagógusB értékelése	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Segítségkérés	0,547**	-0,287**	0,014	0,025	-0,434**	0,078
2. Ellenállás	-0,313**	0,601**	-0,154*	0,097	0,434**	-0,226**
3. Elkerülés	0,090	-0,232**	0,368**	0,052	-0,233**	0,000
4. Egyezkedés	0,138	0,171*	0,038	0,511**	-0,279**	-0,183*
5. Bántalmazás	-0,530**	0,388**	-0,260**	-0,119	0,753**	-0,234**
6. Érzelmi válasz	-0,071	-0,268**	-0,033	-0,224**	-0,193**	0,568**

44. táblázat: *A két pedagógus közötti interkorreláció társ-helyzetben, Spearman-féle rangkorreláció, n=180*

Társ-helyzet	PedagógusA értékelése					
PedagógusB értékelése	1.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Segítségkérés	0,274**	-0,188*	-0,047	-0,180*	.	-0,102
3. Elkerülés	-0,254**	0,522**	-0,076	0,108	.	-0,198**
4. Egyezkedés	-0,153*	-0,009	0,262**	0,130	.	0,142
5. Bántalmazás	-0,066	0,026	-0,028	0,495**	.	-0,081
6. Érzelmi válasz	-0,170*	0,248**	-0,020	-0,032	.	-0,017
7. Segítségnyújtás	0,028	-0,307**	0,056	-0,054		0,266**

[1] Megjegyzés mind a négy táblázathoz: *p<0,05; ** p<0,01; A szürkével kiemelt cellákban találhatóak az interkorrelációs együtthatók. Az oszlopszámok megfelelnek az első oszlopban megszámozott megküzdési mechanizmusoknak.

45. táblázat: *A pedagógus és a gyermek értékelése közötti interkorreláció én-helyzetben, Spearman-féle rangkorreláció, N=360*

Én-helyzet	Önértékelés					
Pedagógus értékelése	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Segítségkérés	0,158**	-0,046	0,022	-0,099	-0,133*	0,058
2. Ellenállás	-0,150**	0,118*	-0,070	0,141**	0,100	-0,126*
3. Elkerülés	-0,009	-0,074	0,057	0,012	-0,021	0,010
4. Egyezkedés	0,051	0,042	-0,053	0,146**	-0,098	-0,116*
5. Bántalmazás	-0,132*	0,014	-0,029	0,048	0,182**	-0,088
6. Érzelmi válasz	-0,037	-0,018	0,002	-0,114*	0,024	0,196**

46. táblázat: *A pedagógus és a gyermek értékelése közötti interkorreláció társ-helyzetben, Spearman-féle rangkorreláció, N=360*

Társ-helyzet	Önértékelés					
Pedagógus értékelése	1.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Segítségkérés	0,012	-0,128*	0,078	0,031	-0,014	0,043
3. Elkerülés	-0,091	0,231**	-0,105*	0,061	0,020	-0,072
4. Egyezkedés	-0,006	0,000	0,073	0,035	-0,030	-0,035
5. Bántalmazás	0,021	0,049	-0,030	0,001	0,033	-0,056
6. Érzelmi válasz	-0,053	-0,023	0,112*	-0,011	-0,008	0,019
7. Segítségnyújtás	0,076	-0,104*	0,008	-0,094	0,019	0,041

2. Melléklet. Az 5.5. fejezetben tágyalt korrelációs kapcsolatok, hálók

47. táblázat. *A szocioökonómiai jellemzők közötti Pearson-féle korrelációk (szelektív)*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Milyen típusú óvoda?	1	.439**	.342**	.135*	.107	.109	.045	.079	-.167**	.158**	.178**	-.357**
2	Végzettség	.439**	1	.491**	.078	.082	.087	.052	.038	-.242**	.182**	.254**	-.365**
3	Anyagi feltételek	.342**	.491**	1	.127*	.278**	.019	.137*	.032	-.328**	.205**	.320**	-.270**
4	Vállalkozó anya	.135*	.078	.127*	1	.270**	.631**	.021	-.434**	-.234**	.402**	.303**	-.156**
5	Vállakozó apa	.107	.082	.278**	.270**	1	.055	.606**	-.121*	-.638**	.267**	.422**	-.106
6	Önálló anya	.109	.087	.019	.631**	.055	1	.053	-.311**	-.096	-.100	.092	-.112
7	Önálló apa	.045	.052	.137*	.021	.606**	.053	1	.070	-.406**	.001	-.174**	-.090
8	Beosztott anya	.079	.038	.032	-.434**	-.121*	-.311**	.070	1	.157**	-.475**	-.247**	-.356**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
9	Beosztott apa	-.167**	-.242**	-.328**	-.234**	-.638**	-.096	-.406**	.157**	1	-.270**	-.658**	.000
10	Vezető anya	.158**	.182**	.205**	.402**	.267**	-.100	.001	-.475**	-.270**	1	.368**	-.148**
11	Vezető apa	.178**	.254**	.320**	.303**	.422**	.092	-.174**	-.247**	-.658**	.368**	1	-.138*
12	Munkanélküli a háztatartásban	-.357**	-.365**	-.270**	-.156**	-.106	-.112	-.090	-.356**	.000	-.148**	-.138*	1
13	Roma etnikum	-.557**	-.609**	-.457**	-.088	-.133*	-.043	-.111	-.131*	.188**	-.133*	-.155**	.371**

48. táblázat. *A szocio-ökonómiai jellemzők és a családszerkezeti jellemzők Pearson-féle korrelációja (szelektív)*

		Kistestvér	Nagytestvér	Hány testvér?	Apa távol tartózkodik?	Nyugdíjasok a családban?
	Milyen típusú óvoda?	-.255**	-.028	-.237**	.000	
	Végzettség	-.219**	.169**	-.079	-.102	
	Anyagi feltételek	-.190**	-.073	-.209**	.040	
	Vezető apa	-.091	.164**	.018	-.008	
	Munkanélküli a háztatartásban	.277**	.036	.263**	.104	
	Roma etnikum	.253**	.073	.266**	.009	

49. táblázat. *Gazdasági és szociális háttértényezők Pearson-féle korrelációja (szelektív)*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Végzettség apa	1	.483**	.095	.247**	-.331**	-.179**	.196**	.027	.054	.012	-.006	-.031
2	Anyagi feltételek	.483**	1	.127*	.320**	-.270**	-.048	.106	.032	.091	-.096	-.176**	.003
3	Vállalk. anya	.095	.127*	1	.303**	-.156**	-.043	-.082	-.119*	-.103	.123*	.033	-.025
4	Vezető apa	.247**	.320**	.303**	1	-.138*	-.012	.044	.096	.060	-.100	-.017	.063
5	Munkanélküli a háztartásban	-.331**	-.270**	-.156**	-.138*	1	.147*	-.049	.063	-.148**	-.098	.040	-.013
6	Feladattudatosságra nevelés	-.179**	-.048	-.043	-.012	.147*	1	.000	.193**	-.008	-.130	-.041	-.008
7	Hangsúlyos-érzelmi-kreatív értékek	.196**	.106	-.082	.044	-.049	.000	1	-.020	.157*	-.047	-.046	-.039

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8	Társsal való elegedettség	.027	.032	-.119*	.096	.063	.193**	-.020	1	.227**	-.537**	-.125*	.137*
9	A gyermek érzelmi-kognitív készségeivel való elégedettseg3	.054	.091	-.103	.060	-.148**	-.008	.157*	.227**	1	-.172**	-.104	.084
10	Vita a családban	.012	-.096	.123*	-.100	-.098	-.130	-.047	-.537**	-.172**	1	.055	-.072
11	Anya betegsége	-.006	-.176**	.033	-.017	.040	-.041	-.046	-.125*	-.104	.055	1	.072
12	A szülő vallásos-sága	-.031	.003	-.025	.063	-.013	-.008	-.039	.137*	.084	-.072	.072	1

50. táblázat. *Az időfelhasználás faktorai és a szocioökonómiai tényezők Pearson-féle korrelációja*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Milyen típusú óvoda?	1	.439**	.342**	.135*	.109	.178**	-.357**	-.557**	.042	.036	-.003	.029	-.139*	.143*
2	Végzettség	.439**	1	.491**	.078	.087	.254**	-.365**	-.609**	.076	.089	-.039	.330**	-.293**	.261**
3	Anyagi feltételek	.342**	.491**	1	.127*	.019	.320**	-.270**	-.457**	.029	.194**	.001	.061	-.157**	.167**
4	Vállalk. anya	.135*	.078	.127*	1	.631**	.303**	-.156**	-.088	.000	.038	.042	.105	-.082	-.040
5	Önalló anya	.109	.087	.019	.631**	1	.092	-.112	-.043	.023	-.072	.029	.106	-.103	-.043
6	Vezető apa	.178**	.254**	.320**	.303**	.092	1	-.138*	-.155**	-.084	.023	.034	.037	-.058	.039
7	Munkanélküli a háztartásban	-.357**	-.365**	-.270**	-.156**	-.112	-.138*	1	.371**	-.050	-.015	.015	-.128*	.187**	-.044
8	Roma etnikum	-.557**	-.609**	-.457**	-.088	-.043	-.155**	.371**	1	-.095	-.010	-.081	-.163**	.230**	-.243**
9	Felnőtt Internet	.042	.076	.029	.000	.023	-.084	-.050	-.095	1	.000	.000	.000	-.066	.000
10	Felnőtt Mozg.Barát.	.036	.089	.194**	.038	-.072	.023	-.015	-.010	.000	1	.000	.000	.111	.236**
11	Felnőtt házimunka	-.003	-.039	.001	.042	.029	.034	.015	-.081	.000	.000	1	.000	.065	-.015
12	Felnőtt mun-kát hazavisz	.029	.330**	.061	.105	.106	.037	-.128*	-.163**	.000	.000	.000	1	-.134*	.158**
13	Gy. Szabadtev.	-.139*	-.293**	-.157**	-.082	-.103	-.058	.187**	.230**	-.066	.111	.065	-.134*	1	.000
14	Gy. Szerv. Tev.	.143*	.261**	.167**	-.040	-.043	.039	-.044	-.243**	.000	.236**	-.015	.158**	.000	1

Óvodás korban a gyermekek társas kapcsolatai kiszélesednek, a társas viselkedés a családon kívüli környezetben is megfigyelhető és fejleszthető. Az óvodai környezet gazdag táptalajt nyújt a szociális fejlődéshez, ennek hatékonysága azonban, úgy véljük, növelhető az életkori, nemi és társadalmi meghatározottság ismeretében.

A jelen kutatás az erre alkalmas legkorábbi életszakaszban, 3-6 éves korban, elsősorban a csoporttársakkal való interakcióban vizsgálja a gyermekek társas készségeit. Feltárja a korra és nemre vonatkozó sajátosságokat, de legfőbb tudományos nóvuma, hogy megpróbálja feltérképezni, milyen társadalmi-kulturális tényezők befolyásolják a szociális kompetencia mutatóit a család szociökonómiai, családszerkezeti, életmódbeli jegyein keresztül. A könyvben a szociális kompetencia komplex értelmezésével találkozunk: a kutatás az interperszonális megküzdéseket, a társas képességek és készségek fejlettségét, valamint a kortárscsoportban szerzett közkedveltséget, illetve az ezek közötti kapcsolatot egyaránt vizsgálja. Az eredmények egy sajátos térségi kultúrában értelmezhetőek: a mintát kb. 500 romániai városi környezetben (Marosvásárhelyen), magyar tannyelvű csoportban „tanuló" gyermek képezte.

A magyar pedagógiai gondolkodás az egyén pszichés jellegzetességeit részesíti előnyben, és elhanyagolja a gyermeknek a társadalmi kontextusba helyezését mind a szakirodalomban, mind a pedagógiai módszerek kiválasztásában. Tanulmányunkkal a szociológiai tényezők fontosságát szeretnénk kiemelni, ugyanis a gyermekek mikrokörnyezetének, és annak szélesebb körű társadalmi meghatározottságának az ismerete körültekintő döntésekhez segítheti hozzá a szakembereket a preventív vagy intervenciós jellegű beavatkozásokban.

UNIVERSITAS • NAPOCENSIS
ROMANIA
PRESA UNIVERSITARĂ

ISBN: 978-606-37-0304-1